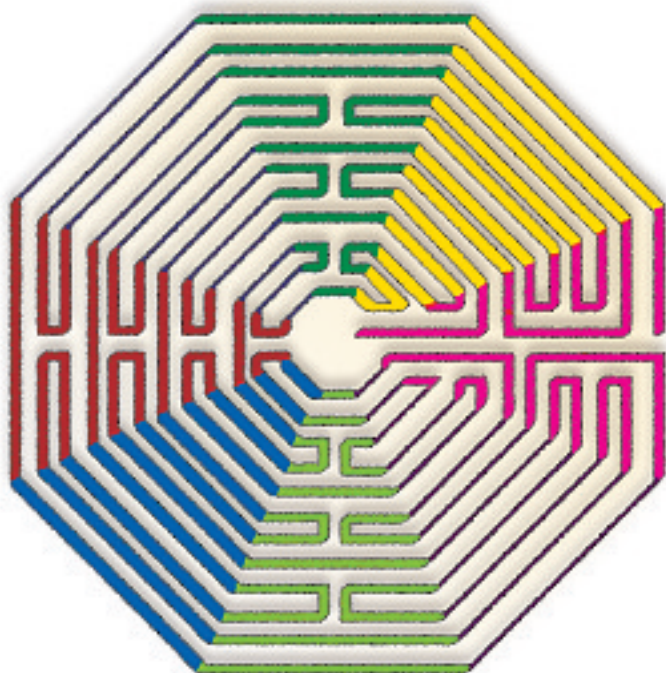


Sous la direction de
Jean Guichard et Michel Huteau

Orientation et insertion professionnelle

75 concepts clés



DUNOD

Orientation et insertion professionnelle

Consultez nos catalogues sur le Web



www.dunod.com

P S Y C H O S U P

Orientation et insertion professionnelle

75 concepts clés

Sous la direction de
Jean Guichard
Michel Huteau

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2007
ISBN 978-2-10-048975-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

LISTE DES AUTEURS

Ouvrage réalisé sous la direction de :

Jean GUICHARD, professeur de psychologie au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Michel HUTEAU, professeur émérite de psychologie au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Avec la collaboration de :

Jacques AUBRET, professeur émérite des universités au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Claude DUBAR, professeur de sociologie à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, laboratoire Printemps : Professions, Institutions, Temporalités (UMR-CNRS).

Jean-François GERME, professeur d'économie au Conservatoire national des arts et métiers, directeur de l'école doctorale Entreprise-Travail-Emploi (université de Marne-la-Vallée et CNAM).

Michel LALLEMENT, professeur de sociologie au Conservatoire national des arts et métiers, co-directeur du laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (UMR-CNRS).

José ROSE, professeur de sociologie, directeur-adjoint du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).

Georges SOLAUX, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne (Dijon).

SOMMAIRE

Introduction	1
Acteur social (<i>social actor</i>)	3
Activité (<i>activity</i>)	11
Adolescence (<i>adolescence</i>)	14
Adulte (âge) (<i>adulthood</i>)	21
Alternance (<i>sandwich course</i>)	30
Appariement (<i>matching</i>)	34
Apprentissage (formation des apprentis) (<i>apprenticeship</i>)	41
Apprentissage (développement de compétences nouvelles) (<i>learning</i>)	45
Bilan de compétences (<i>competencies elicitation career counseling</i>)	49
Capital humain (<i>human capital</i>)	56
Carrière personnelle et professionnelle (<i>career</i>)	60
Carte cognitive des professions (<i>cognitive map of occupations</i>)	68
Catégories socioprofessionnelles (<i>socio-professional categories</i>)	74
Chômage (<i>unemployment</i>)	78
Cognitif (traitement cognitif de l'information) (<i>information processing</i>)	82
Compétence(s) (<i>competencies</i>)	86
Conseil en orientation (<i>career counseling</i>)	95

Conseiller d'orientation (<i>school counselor, career counselor</i>)	103
Construction de soi (<i>self-construction</i>)	108
Contexte (<i>context</i>)	114
Décision (<i>decision</i>)	119
Déontologie (<i>deontology</i>)	123
Développement (<i>development</i>)	128
Développement personnel (<i>personal development</i>)	138
Diplôme (<i>degree, diploma</i>)	143
Division du travail (<i>division of labour</i>)	147
Échec scolaire (<i>academic failure</i>)	151
Éducation à l'orientation (<i>career education</i>)	157
Emploi (<i>employment</i>)	166
Employabilité (<i>employability</i>)	169
Entretien (<i>interview</i>)	173
Évaluation (<i>evaluation</i>)	183
Exploration (<i>exploration</i>)	181
Flexibilité (<i>flexibility</i>)	195
Formation professionnelle continue (<i>continuing vocational education</i>)	198
Formation professionnelle initiale (<i>vocational education</i>)	202
Formation-emploi (relation) (<i>linkage between education-training and employment</i>)	206
Genre (féminin-masculin) (<i>gender</i>)	218
Handicap (<i>disabilities</i>)	232
Histoire de vie (récit de vie) (<i>life history, life story, life narrative</i>)	243
Inégalité (<i>inequality</i>)	248
Information (<i>information</i>)	252
Insertion (<i>social and occupational inclusion</i>)	257
Intelligence (<i>intelligence</i>)	264
Intérêts professionnels (<i>vocational interests</i>)	271
Jeunes (<i>youngsters, young people</i>)	276

Marché du travail (<i>labour market</i>)	280
Maturité vocationnelle (<i>vocational maturity, career maturity</i>)	284
Métier (<i>trade, craft</i>)	292
Mobilité (<i>mobility</i>)	295
Motivation (<i>motivation</i>)	299
Organisation du travail (<i>labour process</i>)	303
Orientation professionnelle (<i>vocational guidance, career counseling</i>)	307
Orientation scolaire (<i>high-school students' selection and distribution, school and career counseling</i>)	316
Orientation universitaire (<i>college enrolment and students university path, college and university counseling services</i>)	324
Personnalité (<i>personality</i>)	332
Précarité (<i>precarity</i>)	337
Procédure d'orientation (<i>school orientation process</i>)	341
Projet (<i>plan, project, prospect</i>)	344
Qualification (<i>qualification</i>)	353
Questionnaire (<i>questionnaire, inventory</i>)	358
Recherche en orientation (<i>research in career development, social reproduction and career counseling</i>)	364
Recrutement professionnel (<i>personnel selection</i>)	370
Représentations professionnelles (<i>occupational representations</i>)	374
Reproduction (sociale) (<i>social reproduction</i>)	381
Ressources humaines (<i>human resources</i>)	386
Satisfaction au travail (<i>job satisfaction</i>)	394
Sentiment de compétence (<i>self-efficacy belief</i>)	397
Soi (<i>self</i>)	401
Système scolaire (<i>school system</i>)	411
Technologies de l'information et de la communication (<i>information and communication technologies</i>)	415
Test (<i>test</i>)	420
Transition (<i>transition</i>)	427
Valeurs (<i>values</i>)	436

Validation des acquis (<i>validation of experiential learning</i>)	441
Vieillissement (<i>ageing</i>)	449
Index des notions	455
Index des auteurs cités	463

INTRODUCTION¹

Les termes « orientation professionnelle*² » et « insertion professionnelle* » désignent à la fois des problèmes économiques et sociaux et des problèmes individuels. Au plan économique et social, se préoccuper d'orientation ou d'insertion consiste, par exemple, à se demander comment doit évoluer la structure du système de formation, quels sont les liens entre la formation et l'emploi et, pour les diverses filières, les flux optima, comment faciliter l'accès à l'emploi des jeunes sortis du système éducatif sans qualification, quelle est la contribution au développement social et économique des interventions d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle... Au plan individuel, l'orientation et l'insertion sont des problèmes que doivent résoudre pour eux-mêmes tous les jeunes et beaucoup d'adultes : par exemple, quelle voie d'étude choisir après un baccalauréat général, quelle formation envisager pour se reconvertir après un licenciement économique...

Les problèmes économiques et sociaux sont traités au moyen de politiques (les réformes de l'enseignement, les institutions et dispositifs d'aide à l'orientation, à l'insertion, au retour à l'emploi...) définies et mises en œuvre à divers niveaux (l'équipe éducative d'un établissement de formation, la région, le gouvernement). Les acteurs de ces politiques sont les gestionnaires des diverses institutions concernées par l'éducation, le travail et l'emploi. Pour résoudre leurs problèmes d'orientation et d'insertion, dans un monde de plus en plus complexe et mouvant, les individus ont besoins d'aide. Des conseillers*, rattachés à divers services ont pour fonction de les assister dans leur démarche d'élaboration de projet* ou de recherche d'emploi. Les conseillers d'orientation-psychologues des centres d'information et d'orien-

1. Par Jean Guichard et Michel Huteau.

2. Les termes suivis d'un astérisque font l'objet d'un article dans cet ouvrage.

tation s'adressent prioritairement aux jeunes scolarisés, les conseillers en insertion professionnelle des missions locales et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation offrent leurs services aux jeunes sortis du système éducatif, les psychologues de l'Association nationale pour la formation des adultes orientent des jeunes et des adultes vers des stages de formation professionnelle, les conseillers-bilans des centres de bilan aident les adultes à clarifier leurs perspectives professionnelles, les conseillers à l'emploi de l'Agence nationale pour l'emploi s'efforcent de faciliter le retour à l'emploi des chômeurs... Tant les problèmes sociaux, que les problèmes individuels d'orientation et d'insertion sont l'objet de recherches conduites dans le cadre des diverses disciplines des sciences humaines. Outre les individus ayant des besoins en matière d'orientation et d'insertion, on peut donc distinguer trois types d'acteurs : les gestionnaires, les conseillers* et les chercheurs.

Les uns et les autres utilisent un ensemble de notions et de concepts qui sont présentés dans cet ouvrage. Ces notions et concepts sont plus ou moins récents et de provenance diverse. Les premières institutions d'aide à l'orientation — les centres d'orientation professionnelle — créées au lendemain de la Première Guerre mondiale avaient pour fonction unique l'orientation vers l'apprentissage des élèves arrivant en fin de scolarité primaire. Les références des premiers conseillers étaient empiriques, mais très vite ils utilisèrent les données de la psychologie différentielle. Les notions d'aptitudes et de capacités (plus ou moins possédées par les jeunes et plus ou moins requises par les métiers) et leur opérationnalisation au moyen de la technologie psychométrique occupaient alors une place centrale. Au fil du temps, avec l'enrichissement des connaissances, l'apparition de nouveaux problèmes (suscités notamment par l'allongement de la durée des études et l'évolution rapide des qualifications* consécutives aux progrès techniques), et l'évolution des mœurs (la montée de l'individualisme), les références des acteurs impliqués dans l'orientation et l'insertion se diversifièrent. On fit alors appel à d'autres secteurs de la psychologie comme la psychologie du développement, la psychologie sociale et la psychologie clinique. La prise de conscience des liens entre l'origine ou la position sociale et l'orientation conduisit à se référer aux théories et aux conceptualisations des sociologues. De la même manière, la prise de conscience que la formation était un facteur de la croissance économique conduisit à introduire dans la réflexion sur l'orientation et l'insertion des considérations développées par les économistes. Les acteurs du champ de l'orientation et de l'insertion ne se sont pas limités à importer notions et concepts des diverses disciplines des sciences humaines, ils ont aussi élaboré, au cours de leurs recherches et de leur pratique, leurs propres références théoriques.

Afin d'éviter une présentation trop morcelée, le nombre d'entrées a été limité (il y en a soixante-seize) mais, comme un témoin l'index, c'est l'ensemble des notions et concepts utilisés dans le domaine de l'orientation et de l'insertion que l'on a tenté de présenter.

ACTEUR SOCIAL (SOCIAL ACTOR)¹

Conception du sujet individuel en tant qu'être agissant de manière autonome en fonction de ses desseins et intentions. Le concept d'acteur social occupe une place centrale dans les sociologies qui mettent l'accent sur le pouvoir d'agir du sujet (par exemple Raymond Boudon, Alain Touraine, Edgar Morin ou Michel Crozier) en opposition à celles qui soulignent le rôle des conditions sociales et des représentations socialement produites dans la détermination de ses conduites. Pierre Bourdieu s'inscrit dans ce second courant. Au concept d'acteur social, il préfère celui « d'agent ». L'agent est un individu qui est agi de l'intérieur (via l'habitus) autant qu'il agit vers l'extérieur. Ses pratiques sont liées au « sens du jeu » qu'il s'est formé, compte tenu de sa socialisation à un point déterminé de l'espace social : l'agent n'est ni un automate mécaniquement déterminé par ses conditions extérieures d'existence, ni un sujet autonome qui s'autodéterminerait à la suite d'un calcul rationnel.

Acteur social et stratégies d'orientation

Raymond Boudon (1973) a proposé une modélisation des choix d'orientation s'inscrivant dans le courant de l'acteur social. Celle-ci relève du paradigme de l'individualisme méthodologique, c'est-à-dire d'un cadre théorique d'ensemble selon lequel, pour rendre compte d'un phénomène social, il convient de le comprendre comme le produit de l'agrégation de comportements individuels qu'il convient d'expliquer d'abord. Dans cette perspective, les actions individuelles s'expliquent en termes de stratégies rationnelles : il

1. Par Jean Guichard.

s'agit pour l'acteur d'atteindre un résultat qui lui importe. On considère cependant généralement — avec Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) inspirés par les conceptions de James Gardner March et Herbert Alexander Simon — que la rationalité de cet acteur est limitée. Par là, il faut entendre qu'il ne cherche pas la solution optimale, mais choisit la première qu'il estime correspondre à un seuil minimal de satisfaction. Boudon a présenté son modèle sous la forme des treize propositions et commentaires suivants (1973, p. 67-68) :

1. Dans tout système scolaire*, l'individu (et/ou sa famille) est appelé à prendre des décisions de survie/non-survie à un certain nombre de points du cursus, soit e, d, \dots, a . Tout système scolaire définit donc les alternatives « s'arrêter à e ou non », « s'arrêter à d ou non », ..., « s'arrêter à b ou non ».

La proposition 1 affirme seulement qu'on peut atteindre des niveaux d'instruction distincts et hiérarchisés. La difficulté est que la plupart des systèmes scolaires introduisent des bifurcations conduisant à des voies plus ou moins nobles (enseignement général et enseignement technique par exemple), de sorte qu'il n'est pas toujours facile d'établir une hiérarchie relative, par exemple entre un niveau d'instruction élevé dans une voie moins noble et un niveau d'instruction plus bas (correspondant à un nombre d'années d'études inférieur) dans une voie plus noble.

2. À chaque terme d'une alternative (brièvement : à chaque alternative) sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

(Le coût renvoie, pour Boudon, à la fois au coût économique total pour la famille de la poursuite d'études et à l'absence de revenus qu'elle induit. Il comprend également les efforts nécessaires pour réussir : travail personnel, renoncement à des loisirs, etc. Le bénéfice correspond aux attentes de tous ordres que le succès dans ces études permettrait de combler : un bon métier, des revenus réguliers, de la considération sociale, etc. D'une manière générale, une même poursuite d'études — par exemple aller jusqu'à un baccalauréat d'enseignement général — est plus coûteuse pour une famille modeste que pour une famille riche. Elle est aussi d'autant plus coûteuse en efforts que les résultats scolaires actuels sont faibles. Une même formation — par exemple, entrer à l'IUFM et devenir professeur des écoles — tend à correspondre à un bénéfice anticipé plus important pour un jeune de famille modeste que pour un jeune de milieu privilégié.)

3. En outre, à chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.

(Le risque fait référence à la représentation à la fois des probabilités d'échec dans une formation envisagée et de l'ensemble des conséquences négatives associées à cet échec. Pour une même formation, le risque

tend à être d'autant plus élevé que la famille est modeste et que les résultats scolaires actuels sont faibles. Par exemple, s'engager dans une filière conduisant à un baccalauréat général, c'est, pour un jeune d'origine modeste ayant des résultats moyens, prendre le risque — en cas d'échec — de n'avoir aucun diplôme professionnel (voire aucun diplôme). Pour un jeune d'origine privilégiée dont les résultats sont semblables, le risque est faible : il existe des formations privées, des « boîtes à bac », des formations à l'étranger, etc.)

4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût, de bénéfice anticipés.
5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.
6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachées aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.
7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires, par exemple *b* et *c* (ou, de façon équivalente, aux deux termes de l'alternative « s'arrêter à *c* ou non »), est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.
8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système de niveaux scolaires, par exemple *b* et *c*, est d'autant plus élevé que la position de l'individu dans le système de stratification est plus basse.

Les propositions 7 et 8 sont cruciales. Elles correspondent à des évidences sociologiques : pour un fils de cadre supérieur, atteindre le niveau du baccalauréat plutôt que celui de la fin du premier cycle du secondaire est plus « utile » que pour un fils d'ouvrier.

9. Dans l'appréciation du *risque* interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire.
10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point (degré) du système scolaire pour un individu appartenant à un point (degré) du système de stratification détermine un degré d'*utilité* de la combinaison pour l'individu.
11. Toutes choses égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.
12. La décision* en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande.
13. Il existe un degré maximum d'utilité correspondant à la combinaison telle que, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore rattrapée par l'augmentation du coût.

La proposition 13 suppose que, dans certains cas (risque élevé, position sociale basse), le bénéfice obtenu en visant par exemple le niveau *a* plutôt que le niveau *b* n'est pas compensé par l'augmentation correspondante du coût.

Logiques d'action, expérience scolaire et construction de l'acteur

La conception du sujet individuel comme acteur social a conduit certains sociologues — en particulier François Dubet et Danilo Martuccelli — à approcher l'école dans une perspective différente de celle de la sociologie classique. Il ne s'agit plus d'étudier en tant que tels des phénomènes comme la reproduction sociale*, mais de comprendre comment, dans une organisation complexe comme l'école, chaque jeune s'efforce de donner du sens à son expérience et comment il se « subjective », c'est-à-dire comment il s'y construit en tant que sujet en articulant ou en tentant d'articuler différentes logiques d'action. Les logiques d'action renvoient « aux bonnes raisons » que chacun se donne d'agir ainsi. Trois grandes logiques d'action sont distinguées :

- dans la logique de l'intégration, l'identité de l'acteur est définie comme intériorisation des appartenances : l'action vise à les accomplir et à les renforcer par l'identification à des modèles de rôles et le développement de conduites qui y correspondent ;
- dans la logique de l'action stratégique, l'identité de l'acteur est formée de ses ressources et de ses intérêts : l'action vise à maximiser les chances de l'acteur — telles qu'il les perçoit — sur un marché concurrentiel (par exemple, à l'école, obtenir une orientation vers la voie considérée comme la plus prestigieuse) ;
- dans la logique de la subjectivation, l'acteur social se manifeste dans l'expression d'une distance critique vis-à-vis de soi (des rôles qu'il adopte et des intérêts qu'il poursuit) et du monde. Cette réflexivité de l'acteur prend souvent la forme d'une interprétation de son expérience en référence, d'une part, à une définition sociale du sujet (des normes qui conduisent à le penser : comme doté d'une âme, comme pouvoir d'agir, comme être intentionnel, etc.) et, d'autre part, d'obstacles sociaux qui empêchent la réalisation de cette figure sociale.

Quand ces logiques s'autonomisent et que l'acteur se trouve au sein d'un système de tensions « qu'il est tenu de gérer en engageant dans cette gestion sa capacité d'être sujet, d'ordonner son expérience à partir d'un principe de subjectivation » (Dubet, 1995, p. 114), on parle alors « d'expérience sociale ».

Pour les jeunes des sociétés industrialisées contemporaines, l'expérience sociale prend la forme de l'expérience scolaire. « À partir du moment où l'école ne peut plus être considérée comme une institution de socialisation transformant les valeurs* en normes et les normes en personnalité*, c'est-à-dire en individus au sens "classique" du terme, le statut d'élève se présente comme une expérience. En se massifiant, l'école s'apparente de plus en plus à un marché des qualifications*. En même temps, elle devient l'espace d'une vie juvénile qui ne cesse de s'allonger et qui impose ses propres normes d'intégration sociale. Les élèves sont ainsi tous "frères" et tous "rivaux". Mais l'école est aussi une agence d'historicité qui porte un modèle éducatif est une capacité critique. L'élève est alors au centre d'un système de tensions, tensions d'autant plus vives qu'il se place au bas du système scolaire, là où les logiques de l'action paraissent les plus antagoniques. On peut comprendre les élèves et expliquer leurs conduites par la manière dont ils gèrent ces tensions » (Dubet, 1995, p. 114).

Socialisation et subjectivation à l'école élémentaire, au collège et au lycée

À l'école élémentaire, l'expérience scolaire est fortement structurée par un souci institutionnel et individuel d'intégration : « La vie scolaire est marquée par le désir des écoliers de s'identifier au maître, toujours jugé tout puissant, et ayant une forte ascendance sur eux [...]. Tout dépend de son regard, surtout le jugement sur soi porté par les divers écoliers. À l'école, les élèves se décrivent eux-mêmes dans son langage et, même si une culture enfantine existe, elle ne peut pas légitimement, aux yeux des enfants, s'opposer aux normes scolaires [...]. Tout se passe comme si les élèves n'étaient que le réceptacle des catégories scolaires » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 176). Ce primat de la socialisation est tel que la subjectivation n'émerge que sous la forme ponctuelle de « rejet » ou de « déviance ». Cette subjectivation est corrélative d'un certain détachement du maître lié à la perception de ses injustices (existence supposée ou réelle de « chouchous », punitions « injustes »). Par ailleurs, la comparaison aux autres liée aux performances et aux classements scolaires contraint chaque élève à s'approprier son propre parcours scolaire. De plus, chaque élève est aussi un enfant ayant des affinités électives et pouvant être l'objet de moquerie : « Le primat de la logique d'intégration est tel que la séparation de l'individu et du groupe n'est pas un choix mais une contrainte, l'enfant doit être repoussé par le groupe » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 178).

À l'inverse, le collège est le moment d'une grande dissociation entre processus de socialisation et souci de subjectivation. D'abord, le collège est une organisation plus complexe que l'école élémentaire. Il y coexiste diverses

« sphères de justice » (et, pour l'individu, le problème est celui de la compatibilité d'exigences qui peuvent lui sembler contradictoires). Les collégiens perçoivent aussi mieux que les écoliers leur marge de manœuvre dans cette organisation (leurs alliés, leurs adversaires). Ensuite, les collégiens se construisent des représentations* diversifiées des études et des savoirs (des modes de rapport au savoir correspondant au sens, à l'intérêt actuel et futur, à leurs yeux, des disciplines et apprentissages). Enfin, l'expérience collégienne est aussi celle d'une rupture entre le statut d'élève et celui d'adolescent* : les jeunes* se forment alors une subjectivité et une vie collective indépendante de l'école. Certes, la disjonction entre ces trois dimensions varie selon les publics sociaux, mais dans tous les cas, elles sont en tension. « Les tensions et les désajustements entre ces exigences sont tels que les collégiens sont « obligés » de porter des jugements et des critiques contradictoires, d'osciller sans arrêt entre des positions différentes, donnant l'impression de ne pas savoir ce qu'ils veulent. En termes d'identité personnelle, la *face* est le mode de « gestion » de ces écarts. [...] La « face », la défense d'une subjectivité « vide », sans subjectivation, est la manière dont les collégiens essaient de réduire la complexité et la disjonction des dimensions de l'expérience scolaire. Dans le groupe de pairs, où la soumission aux diktats du groupe est de rigueur, c'est la « face » qui permet d'opposer l'appel à l'authenticité aux règles du groupe. Dans l'expérience scolaire proprement dite, c'est encore elle, qui accompagne la totalité des soubresauts scolaires (les mauvaises notes, les échecs, les doutes) permettant d'afficher un détachement empli d'émotions » (Dubet et Martuccelli, 1998, p. 180). Cette face permet notamment de résister aux stéréotypes négatifs projetés par les professeurs. Elle peut se cristalliser en « frime », notamment chez les collégiens d'origine sociale moyenne en échec qui n'ont que cette ressource pour échapper aux catégories scolaires qui les stigmatisent et pour maîtriser la distance entre leurs émotions personnelles et leurs expressions sociales.

Au lycée, « le travail de l'acteur sur lui-même devient plus intense et c'est au lycée que l'individu émerge pleinement de la socialisation scolaire ou, au contraire, qu'il se sent emporté par un sentiment d'échec* et de dévalorisation personnelle ». Les logiques stratégiques prennent une emprise croissante : il faut faire des projets*, se définir en fonction d'espérances de carrière*, et cela dans un contexte éminemment pluriel. L'hétérogénéité des filières, des publics et des établissements scolaires est considérable. En même temps, le lycéen est un jeune auquel on reconnaît une certaine autonomie. Les processus d'individuation sont par conséquent divers. Pour les uns, la subjectivation participe de l'expérience scolaire : ils parviennent à articuler leurs goûts et intérêts avec leurs attentes scolaires en mettant à distance les jugements de l'institution à leur égard. Pour d'autres, c'est l'inverse : certains élèves en échec n'arrivent pas à se défaire de ce stigmate. D'autres encore accentuent le clivage entre leur vie scolaire et leur vie personnelle

(qui commande l'ensemble de leurs engagements et passions). Enfin, il en est qui adoptent des stratégies de conflit avec l'école (qui semblent vouées à l'échec en ce sens que le conflit ne conduit généralement pas à une véritable subjectivation).

En résumé, observent François Dubet et Danilo Martuccelli (1998, p. 183), « la formation de l'individualité passe par trois étapes ; d'abord celle d'un fort accord entre l'objectif et le subjectif (les "rôles" de l'élève), ensuite une phase de distance extrême (les "épreuves" des collégiens), enfin une réduction empliée de tensions — les "projets" des lycéens. Les étapes de l'expérience scolaire sont placées sous le primat des différentes logiques d'action (l'intégration, la subjectivation, la stratégie) à travers un processus de complexification croissante de chaque logique d'action. L'individu passe de sa soumission à l'intégration groupale à des logiques de distinction, de logiques "déviantes" de subjectivation à l'affirmation d'une autonomie subjective, en passant par le souci de la "face" ; de logiques stratégiques unidimensionnelles et à court terme à des stratégies complexes et à moyen et long termes ».

Une topographie différentielle de la socialisation et de la subjectivation peut être établie. Pour les jeunes d'origine sociale privilégiée, la subjectivation est subordonnée à la socialisation : les tensions sont réduites et l'individu se construit en continuité avec sa position sociale. Pour ceux dans une position moyenne, il s'agit d'apprendre à gérer la division sociale et à agencer des expériences émanant de contextes socialement dissonants. Pour ceux issus des groupes socialement dominés, il s'agit de parvenir à organiser une expérience traversée par des tensions parfois extrêmes entre les différentes sphères de l'existence, « l'acteur se définissant souvent par sa seule capacité à résister à son propre éclatement » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 185).

Le sujet comme travail de l'acteur sur soi*

L'acteur est ainsi contraint de construire une expérience à travers l'articulation des trois dimensions de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation. Cette construction est déterminée par la nature des épreuves socialement conditionnées qu'il rencontre. Ce faisant, l'acteur se révèle comme le sujet de sa socialisation : « Le sujet n'est ni l'identité, ni "l'être" opposés au système de la raison et des intérêts*, il se présente à nous comme un *travail*, comme le travail que les acteurs réalisent sur eux-mêmes pour construire leur expérience à partir d'une définition sociale du sujet. Mais ce sujet historique et social ne se réalise jamais ; il est comme le Dieu caché qui n'apparaît que dans sa distance aux hommes, dans la conscience des obstacles, dans le manque. Il se tient dans la critique et la réflexivité, dans la recherche d'une authenticité qui ne peut jamais s'accomplir dans la mesure où les acteurs vivent dans d'autres registres de l'action » (Dubet, 1995, p. 116).

Références

- BOUDON R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris, Armand Colin.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). *L'Acteur et Le système*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (1995). « Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience ». In F. DUBET, M. WIEVIORKA (éd.), *Penser le sujet. Colloque de Cerisy : Autour d'Alain Touraine* (p. 103-121), Paris, Fayard.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1998). « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 169-187.

ACTIVITÉ (ACTIVITY)¹

L'ensemble composé des personnes exerçant une activité professionnelle rémunérée et des personnes sans emploi et à la recherche d'un emploi (les chômeurs) constitue ce qu'on appelle la population active. Être actif, au sens conventionnel des statisticiens, veut donc dire exercer ou vouloir exercer une activité professionnelle rémunérée. En ce sens on parlera ainsi des entrées en activité pour désigner les jeunes*, les femmes, les migrants qui entrent sur le marché* du travail et dans l'emploi* et de sorties d'activité pour désigner, par exemple, les départs en retraite. Enfin, pour parler de la seule partie de la population active exerçant une activité professionnelle, à l'exclusion des chômeurs, on utilise de terme de « population active occupée ». La population inactive peut être considérée comme la différence entre la population totale d'un territoire et la population active.

La mesure de la population active est très dépendante de l'instrument utilisé (recensements, enquêtes statistiques, etc.) et des conventions posées pour trancher dans les situations frontières : à partir de combien d'heures considère-t-on qu'une personne exerce une activité professionnelle ? En cas de double situation formation et emploi, comment classe-t-on la personne ? Etc. Une définition et des conventions de mesures ont été posées dans le cadre du Bureau international du travail (BIT) en 1964. On parle ainsi de population active au sens du BIT. Cette mesure de la population est celle qui assure la meilleure comparabilité possible dans le temps et dans l'espace. Il faut noter toutefois que la multiplication des situations frontières entre activité et inactivité rend plus incertaine la mesure de la population active.

La population active, c'est-à-dire les actifs occupés et les chômeurs, est une composante de la population en âge de travailler, celle âgée de 15 à 64 ans.

1. Par Jean-François Germe.

Un taux d'activité se définit comme le rapport entre la population active d'une classe d'âge ou d'un ensemble de classes d'âge et la population en âge de travailler des classes d'âge correspondantes.

Les taux d'activité sont pour les jeunes* très dépendants des poursuites d'études et pour ce qui concerne les âgés, de l'âge effectif du départ à la retraite (ou en préretraite). Pour ce qui est des femmes le développement de l'activité féminine, depuis tout particulièrement la fin des années soixante en France, a conduit à réduire la différence que l'on pouvait observer entre les taux d'activité masculin et féminin (voir « Genre »). L'activité féminine se maintient et se concilie beaucoup plus que par le passé, avec non seulement le premier enfant, mais aussi le second ou même le troisième.

Aujourd'hui, la notion de taux d'emploi est souvent utilisée surtout dans les comparaisons internationales. On peut en effet considérer qu'un taux d'activité ne reflète qu'imparfaitement la contribution de la population en âge de travailler à la production de biens et de services dans la mesure où le niveau de chômage*, notamment pour certaines classes d'âge, est élevé. Un taux d'emploi est le rapport entre la population active occupée d'une classe d'âge et la population de cette classe d'âge. Les taux d'emploi sont ainsi utilisés pour comparer la participation effective des jeunes et des âgés aux activités productives entre différents pays et ceci indépendamment des niveaux éventuellement différents de chômage entre les pays. On évite ainsi les difficultés d'appréciation pouvant résulter du niveau et de la difficulté de mesure du chômage.

Par extension, on parle de vie active pour désigner la période qui va du moment où l'individu entre en activité au moment où il sort d'activité. Cette durée d'activité est très largement une norme sociale. Elle dépend du niveau d'éducation dont la croissance tend à retarder l'entrée en activité, de l'âge de départ à la retraite, de la valeur attachée à l'égalité entre les hommes et les femmes et au travail des femmes dans chaque société. Mais cette durée d'activité est aussi le résultat de choix individuels : des arbitrages des individus entre revenu, loisirs et formation.

La vie active tend à se diversifier et à se complexifier pour beaucoup d'individus. Il n'est plus possible de concevoir l'activité de façon linéaire comme une succession de périodes similaires pour tous : l'entrée dans l'emploi ou dans une activité professionnelle, puis l'emploi en se maintenant souvent dans la même entreprise et enfin la sortie d'activité et la prise de sa retraite. Comme on l'a indiqué, des situations frontières se multiplient. On observe fréquemment en début de vie professionnelle des entrées/sorties d'activité liées à des reprises d'études. Les reconversions et les changements d'entreprise en cours de vie active sont plus nombreux, et conduisent à des changements de qualification*, ou à des reprises d'études ou de formations professionnelles. La sortie d'activité peut être progressive et le maintien d'une activité professionnelle pendant la retraite commence à être encouragé.

La vie active est aussi marquée fréquemment par une période de chômage plus ou moins longue. Au total des trajectoires d'activité très différentes émergent. Elles exigent de plus en plus des individus des prises d'initiatives, une plus grande capacité à conduire sa vie professionnelle. Elles exigent également de la société des modes d'accompagnement, d'aide et de soutien qui doivent s'adapter à ces nouvelles conditions de l'activité et à cette transformation des trajectoires.

Références

MARCHAND O., THÉLOT C. (1997). *Le Travail en France (1800-2000)*. Paris, Nathan.
GAZIER B. (2003). *Tous sublimes*. Paris, Flammarion.

ADOLESCENCE (ADOLESCENCE)¹

L'adolescence est une période de transition* entre l'enfance et l'âge adulte* marquée par des changements rapides et nombreux dont le sujet a conscience. Ces changements, déclenchés à la fois par des facteurs biologiques et par des facteurs sociaux, sont d'abord corporels avec la puberté. Ils concernent aussi tous les aspects du psychisme : la représentation de soi, l'affectivité, la cognition, les conduites sociales. Ils ne se manifestent pas au même moment et selon le même rythme pour tous les individus. Ils ne sont pas synchrones, la maturité physique pouvant suivre ou précéder la maturité psychologique.

Cette période de transition dont la durée était très brève, souvent même inexistante il y a encore un siècle pour la majorité des jeunes des classes populaires des pays occidentaux, s'étend aujourd'hui sur sept/huit ans. Elle peut se décomposer en deux périodes. Dans une première phase qui débute avec la puberté, de 11 ans à 15 ans environ, les changements physiques, les progrès de la pensée, les modifications des relations amicales et sociales sont au premier plan. Dans une seconde phase, jusqu'à environ 18 ans, ce sont plutôt l'affirmation des rôles sexuels, les engagements sociaux, les projets* d'avenir qui occupent le devant de la scène (On parle parfois d'une troisième phase — l'adolescence tardive — qui s'achèverait vers 20-21 ans.) La fin de l'adolescence est plus difficile à repérer que son début. Elle ne se manifeste plus aujourd'hui par des événements comme la fin de la scolarité, l'accès à l'emploi* ou l'entrée dans une vie de couple stable qui sont devenus de plus en plus tardifs alors que la maturité biologique devenait plus précoce, mais essentiellement par l'acquisition d'une maturité psychologique dans les domaines cognitif, affectif et social.

1. Par Michel Huteau.

La puberté

En quelques années, le corps de l'enfant devient un corps d'adulte. Le terme puberté désigne cette transformation. Régulés socialement, les changements pubertaires, qui marquent le début de l'adolescence, sont déclenchés par une poussée hormonale. À la suite d'une stimulation du système hypophyse-hypothalamus, les gonades produisent une grande quantité d'hormones masculines (androgènes) et féminines (œstrogènes). Cette poussée hormonale apparaît vers 11 ans en moyenne chez les filles (avec une variation normale de 9 à 16 ans) et 13 ans chez les garçons. Les marqueurs les plus notables de la puberté sont la poussée staturale et le développement des caractères sexuels primaires et secondaires.

Au moment de la puberté, on note une accélération de la vitesse de croissance de la taille qui atteint son maximum environ une année plus tard chez les filles (soit vers 12 ans en moyenne) et encore un peu plus tard chez les garçons (après 14 ans). Cette poussée staturale s'accompagne d'une poussée pondérale.

Les organes reproducteurs se développent de façon importante : croissance des testicules et du pénis chez les garçons, allongement du vagin et élargissement de l'utérus chez les filles. L'événement marquant est l'apparition des premières règles chez les filles (ménarche), expérience singulière qui n'a plus le caractère négatif qu'elle possédait autrefois. Dans les pays industrialisés l'âge moyen des premières règles se situe vers 12 ans et demi/13 ans. Il est beaucoup plus précoce qu'il y a un siècle (il a diminué de 3 à 4 mois tous les dix ans) et semble s'être stabilisé. On attribue cette évolution aux changements dans les conditions de vie, et notamment à ceux qui relèvent de la nutrition. La première éjaculation (spermarche) est pour les garçons l'équivalent des premières règles. C'est un phénomène moins spectaculaire et plus difficile à dater. Cette maturation des organes sexuels ne rend pas les adolescents immédiatement aptes à la procréation.

Le développement des caractères sexuels secondaires conduit à une forte différenciation du corps féminin et du corps masculin : morphologie du corps et du visage différente chez les filles et les garçons, développement des seins chez les filles, apparition de la pilosité faciale et élargissement du larynx chez les garçons qui conduit à la mue de la voix. Il s'accompagne du développement de la pilosité pubienne et axillaire tant chez les filles que chez les garçons.

Ces diverses transformations se manifestent à travers une série de stades décrits avec précision dans les années soixante par le biologiste britannique J.M. Tanner, et se font selon une séquence bien précise : chez les filles, poussée de la taille, développement des seins, apparition de la pilosité pubienne, règles ; chez les garçons, développement des testicules, apparition de la pilosité pubienne, développement du pénis, poussée de la taille.

La représentation de soi corporelle

Les changements corporels induits par la puberté nécessitent l'élaboration et l'acceptation d'une nouvelle image corporelle, d'où la centration de l'adolescent sur son corps et sur son apparence. Cette nouvelle image corporelle est sexuée et l'identité de genre* doit alors être remaniée et réaffirmée. L'image de soi corporelle est, certes, déterminée par ces facteurs objectifs que sont le poids et la taille, mais ces facteurs ne se manifestent qu'en fonction de normes sociales relatives à la beauté. À l'adolescence, et cela témoigne du malaise qui accompagne son remaniement, l'image de soi devient transitoirement moins positive. Face aux stéréotypes de la beauté, filles et garçons ne sont pas à la même enseigne. Le développement pubertaire précoce rapproche le garçon du stéréotype de la beauté masculine, d'où une image de son corps positive en cas de maturité précoce. Ce n'est pas le cas chez la fille qui subit davantage la pression du stéréotype relatif à la beauté et où l'image du corps est plus positive lorsque la maturité est normale ou tardive.

La cognition

L'adolescence est marquée par un développement notable des compétences* cognitives. Le jeune acquiert des formes de pensée et de raisonnement plus abstraites, décentrées par rapport à la perception et à l'action immédiates. Elles marquent pour Jean Piaget et Barbel Inhelder l'accès au « stade des opérations formelles ». L'adolescent est alors capable de pensée combinatoire et il peut mettre en œuvre des raisonnements hypothético-déductifs, le réel est alors un cas particulier du possible. Il accède à des notions nouvelles, comme celles de probabilité ou de corrélation.

Ces conquêtes cognitives ne sont pas aussi universelles qu'on l'avait imaginé et elles sont étroitement dépendantes des apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et, d'une manière plus générale, des contextes*. C'est pour cette raison que, dans sa reprise du modèle de Piaget, un chercheur comme Kurt Fischer utilise le terme « d'habiletés » : le psychologue peut repérer des formes de traitement de l'information, mais celles-ci ne peuvent être dissociées de leur réalisation et leur structure ne peut se généraliser de manière automatique. Selon Fischer, les formes de traitement qui se manifestent à l'adolescence sont d'abord des systèmes de représentations ou abstractions simples (parvenir à définir un concept abstrait comme « sympathie » ou « indépendance » en comparant des représentations de situations où quelqu'un a fait preuve d'un comportement dont on peut dire qu'il exprime la sympathie ou l'indépendance), puis des mises en correspondances d'abstractions (par exemple : comparer l'indépendance et l'individualisme).

En même temps que la connaissance qu'il a de lui-même progresse, l'adolescent devient plus à même d'observer son propre fonctionnement cognitif, de l'analyser et de le contrôler.

Ces progrès cognitifs conduisent l'adolescent à se préoccuper des questions morales et idéologiques et ont des conséquences sur les critères de jugement qu'il utilise, celui-ci peut alors se fonder sur des principes abstraits. Inspirée de la théorie de Piaget, la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg décrit ce développement en trois grandes périodes. Au cours de la première, qui correspond à l'enfance, les actes sont jugés à partir de critères pratiques correspondant à leurs conséquences ou à leur utilité (période de la morale pré-conventionnelle). La seconde période couvre la première phase de l'adolescence (jusqu'à 14-15 ans environ), les actes sont alors jugés en référence aux normes sociales qui ne sont pas remises en cause (période de la morale conventionnelle). Enfin, au cours d'une troisième période, qui conduit à l'âge adulte, l'adolescent prend conscience de la relativité des critères de jugement, non seulement selon les traditions culturelles, mais aussi selon les points de vue adoptés, de la non-concordance systématique entre la morale et la loi, il peut aussi fonder ses jugements sur des principes éthiques universels (période de la morale post-conventionnelle).

La période de l'adolescence est aussi une période où les aptitudes et les compétences* se différencient : les formes d'intelligence* se spécifient et les préférences pour certaines matières scolaires s'affirment.

Les relations sociales

L'adolescence se caractérise par une revendication d'autonomie et d'indépendance et par la volonté de s'affirmer. Les relations de dépendance cèdent la place à des relations de coopération.

Les relations avec les parents doivent alors changer de nature et devenir plus égalitaires, ce qui pose autant problème, sinon plus, aux parents qu'aux adolescents. Ce changement, s'il est source de conflits, généralement mineurs, ne s'accompagne pas d'un relâchement des liens affectifs, celui-ci ne se produira que bien plus tard. Les adolescents, dans leur grande majorité, restent proches de leurs parents, partagent les mêmes valeurs*, font les mêmes choix politiques, ont des perspectives professionnelles qui correspondent à ce qu'ils souhaitent. Les enquêtes systématiques montrent qu'il n'y a pas à l'heure actuelle de conflit de générations.

Devenant plus autonome, l'adolescent peut trouver hors du cercle familial des modèles auxquels s'identifier. Les relations avec les camarades prennent une place bien plus grande que pendant l'enfance et le groupe de pairs devient un lieu de socialisation au même titre que la famille et l'école. En matière d'information sur les études et les professions les camarades constituent une

source plus sollicitée que les parents et très nettement plus que les sources institutionnelles (l'école et les services d'orientation). Cet élargissement de la sociabilité, qui permet le développement de l'intelligence sociale, se manifeste aussi par la capacité à établir des relations émotionnelles stables, intimes. L'adolescence est la période de la vie où l'amitié joue le plus grand rôle. Celle-ci est plus exigeante chez les filles, davantage tournées vers le partage des émotions, alors que les garçons recherchent plutôt la pratique d'activités communes.

Les préoccupations sexuelles, avec la recherche de l'autre, sont une composante forte de l'expérience adolescente. L'entrée dans la vie sexuelle, rendue possible après la puberté, dépend de l'état des mœurs qui se manifeste par des codes souvent ambigus et en évolution constante que l'adolescent doit déchiffrer. Aujourd'hui, les relations hétérosexuelles sont plus précoces qu'il y a une trentaine d'années et l'âge de la première relation a cessé d'être plus élevé chez les filles. À 17-18 ans, environ la moitié des adolescents et des adolescentes ont eu au moins un rapport sexuel. Cette modification dans les comportements sexuels rend encore plus nécessaire que par le passé une éducation sexuelle donnant une large place à la contraception et à la prévention des maladies sexuellement transmissibles.

L'identité

L'identité est le sentiment que l'on a d'être une personne unique, avec son histoire singulière, distincte des autres. Constituée de l'ensemble intégré des connaissances et des croyances relatives à soi, elle est une composante de la personnalité individuelle. Elle donne à l'individu l'impression d'une cohérence relativement stable entre ses conduites, ses cognitions et ses affects. Elle permet aussi de se situer par rapport aux autres.

L'adolescence est la période de la vie où l'identité se construit. Cette construction est rendue possible à la fois par les progrès réalisés sur le plan de la pensée, qui permettent une réflexion sur soi, et par les progrès de la sociabilité qui, en se diversifiant, permettent la création d'une sphère privée et l'accès à la subjectivité. Dans la théorie du développement social d'Erik Erikson, chaque étape est marquée par un enjeu principal. Ainsi, dans les années qui précèdent l'adolescence, l'enfant doit gagner la reconnaissance d'autrui, s'il y parvient il se percevra comme capable de réussir ce qu'il entreprend, comme quelqu'un qui a des compétences, s'il n'y parvient pas il doutera de lui-même et de ses possibilités. À l'adolescence, cet enjeu est la construction de l'identité. Les engagements qui, caractérisent l'âge adulte étant différés, l'adolescent devra intégrer les acquis de l'évolution antérieure. Les idéologies auxquelles il adhère et les projets* d'avenir qu'il construit sont des expressions fortes de l'identité et on les considère fréquemment comme des indices du « statut » identitaire. Il peut y avoir construction d'une

identité claire et forte — c'est l'issue positive — ou construction d'une identité floue et peu affirmée. Dans ce cas, qui est source de mal être, le jeune aura plus de difficultés à s'engager dans des groupes et à donner une ligne directrice à son existence.

Tâches développementales à l'adolescence et orientation

On caractérise souvent l'adolescence par une série de « tâches développementales », c'est-à-dire d'acquisitions qu'il faut réaliser, de comportements qu'il faut adopter et d'engagements qui doivent être assumés. Certaines, nous l'avons vu, portent sur le rapport de l'adolescent à son corps (identité de genre*, entrée dans la sexualité adulte), d'autres concernent le rapport de l'adolescent avec les autres (les parents, les pairs), d'autres encore se rapportent à l'identité la plus profonde (valeurs*, conceptions de l'existence). Parmi ces dernières tâches développementales, celles qui sont relatives à l'orientation vers des études et des professions occupent une place centrale. L'adolescent qui aurait tendance à l'oublier est constamment sommé de se projeter dans l'avenir et d'élaborer des projets*, surtout lorsqu'il se rapproche d'un palier d'orientation et que sa réussite scolaire est incertaine.

Cette tâche développementale est essentiellement d'origine sociale et résulte du mode de structuration du système* de formation. Dans quelques pays, le système de formation se différencie tôt, après cinq/six ans de scolarité primaire, c'est-à-dire à la fin de l'enfance ou au tout début de l'adolescence. À cet âge, le jeune n'a encore acquis aucune autonomie et ses capacités cognitives ne lui permettent pas d'analyser convenablement un problème aussi complexe que celui de son orientation. Il ne peut donc qu'être passif. Dans la plupart des pays, et c'est le cas de la France, le système de formation se différencie plus tardivement, vers 15-16 ans, c'est-à-dire au milieu de l'adolescence. Le jeune est alors en mesure, pourvu qu'il soit convenablement assisté — c'est la fonction de l'éducation* à l'orientation — et que les circonstances s'y prêtent, à jouer un rôle plus actif dans son orientation.

Y a-t-il une crise de l'adolescence ?

L'adolescence est encore souvent présentée comme une période particulièrement tumultueuse marquée par de fortes perturbations affectives et par une « crise ». Cette vision de l'adolescence, présente dès les premières recherches conduites aux États-Unis par Stanley Hall au début du xx^e siècle, a été renforcée par la psychanalyse qui, avec Anna Freud notamment, a fortement insisté sur l'anxiété et la culpabilité des adolescents, la violence de leurs comportements et la désorganisation de leur moi. La « crise de l'adolescence » a été présentée comme une condition du développement et des

acquisitions ultérieures et donc comme quelque chose de nécessaire et de souhaitable.

Une telle vision de l'adolescence doit être fortement relativisée. Elle trouve son origine dans une généralisation abusive à partir de cas posant problème, des cas bien réels mais minoritaires. Les enquêtes réalisées sur des échantillons « tout-venant » donnent une image de l'adolescence beaucoup plus apaisée. Pour la grande majorité des adolescents, on n'observe ni troubles de comportements ni désordres émotionnels sérieux et si les conflits avec les parents sont fréquents ils n'ont rien de dramatique. Cependant, certains symptômes psychopathologiques sont plus fréquents au moment de l'adolescence : des dépressions, des conduites suicidaires, des conduites addictives, l'anorexie mentale, la délinquance. Certes, les difficultés graves de l'adolescence ne font bien souvent que suivre les difficultés graves de l'enfance, mais l'adolescence n'en demeure pas moins un âge à risque, riche de promesses mais non sans dangers.

Références

- « Adolescence-1 » (2004). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n° 2 (numéro spécial).
- « Adolescence-2 » (2006). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35, n° 2 (numéro spécial).
- BARIAUD F., RODRIGUEZ-TOMÉ H. (1998). « Le développement à l'adolescence » (p. 49-67). In F. GROSBAS (éd.), *L'Éducation à l'orientation au collège*. Paris, Hachette.
- CLAES M. (1983). *L'Expérience adolescente*. Bruxelles, Mardaga.
- JEAMMET P. (2004). *Adolescence. Repères pour les parents et les professionnels*. Paris, La Découverte
- LEHALLE H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris, PUF.
- LEHALLE H. (2005). *Le Développement cognitif à l'adolescence*.
- MARCELLI D., BRACONNIER A. (1984). *Psychopathologie de l'adolescence*. Paris, Masson.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., JACKSON S., BARIAUD F. (éd.) (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris, PUF.

ADULTE (ÂGE) (ADULTHOOD)¹

Âge de la vie qui succède à l'adolescence* et s'étend, dans une acception large, jusqu'à la mort et, dans une acception plus étroite, jusqu'à la vieillesse. Au sens premier, « adulte » se dit d'un être parvenu au terme de sa croissance, à son « plein développement* » : dans cette perspective, l'adulte est conçu en référence au modèle biologique de la maturité. L'adulte peut aussi être défini en référence à une conception morale et juridique de la responsabilité : c'est l'individu majeur, sujet autonome et responsable de ses actes.

Les anthropologues, historiens et sociologues montrent que les systèmes d'articulation des âges de la vie varient selon les cultures et les époques, et que les conceptions et définitions de « l'adulte » (et des normes de vie qui y correspondent) diffèrent en conséquence (quand un tel concept est isolé : certaines cultures adoptent des systèmes de classement, reposant par exemple sur des types d'activités et ne comportent pas une telle catégorie globale). D'un point de vue psychologique, l'âge adulte a été étudié selon de multiples perspectives : cognition, personnalité, concept de soi, genre et sexualité, créativité, langage, relations familiales, développement moral, stress et stratégies de *coping*, troubles psychologiques, etc. Seuls deux aspects, qui semblent fondamentaux relativement à l'orientation et l'insertion*, seront évoqués ici : la cognition et les « périodes » du développement adulte en relation avec les problèmes d'orientation qui correspondent à chacune.

1. Par Jean Guichard.

Évolutions cognitives et psychosociales à l'âge adulte

Pour Jean Piaget, le développement cognitif s'achevait à l'adolescence avec la maîtrise des opérations formelles, c'est-à-dire la capacité à raisonner sur des idées abstraites, à formuler des hypothèses et à procéder de « manière logique » pour différencier les différents facteurs susceptibles de déterminer un phénomène, etc. Différentes études ont montré qu'un pourcentage notable d'adultes n'utilisaient pas de manière consistante un mode de raisonnement formel pour résoudre les problèmes qui leur étaient soumis : la plupart ne mettent en œuvre et ne développent de tels modes de raisonnements que dans leur domaine d'expertise. La notion de « pensée post-formelle » a été proposée pour rendre compte de deux observations. D'une part, les adultes apparaissent mieux à même que les adolescents de considérer qu'un problème peut avoir plus d'une solution, celles-ci dépendant de la perspective adoptée pour le considérer : les présuppositions de celui qui le traite influençant les observations et les conclusions. D'autre part, certains adultes se révèlent capables de manipuler et mettre en rapport des systèmes d'idées, par exemple des théories ou des modèles abstraits (par opposition au penseur formel qui effectue des opérations mentales sur des idées et au penseur concret qui effectue des opérations mentales sur des objets). Kurt Fisher a ainsi montré que certaines habiletés cognitives ne se structuraient qu'à partir de 19-20 ans : les systèmes d'abstractions, c'est-à-dire la capacité à coordonner une pluralité d'abstractions (par exemple les notions de conformisme et d'indépendance) avec une pluralité de réalisations de ces abstractions (par exemple, en ce qui me concerne — en ce qui concerne mes amis). Ce n'est qu'après 25-30 ans que se manifeste la capacité à dégager des invariants entre systèmes d'abstractions : découvrir qu'un même principe (par exemple, la règle de traiter autrui comme on souhaite l'être) peut résumer et relier divers systèmes d'abstractions (par exemple, celui du jugement moral et celui des choix d'orientation).

Le développement de l'expertise dans un domaine donné se traduit, dans le domaine cognitif, par la constitution d'une base de données mieux organisée, par des habiletés spécifiques pour s'y référer et par l'utilisation de stratégies particulières qui permettent à l'expert d'être particulièrement efficace dans son domaine (mais pas dans d'autres). Cette expertise permet de compenser certains déclins observés à l'âge adulte dans la réalisation de tâches non familières ou dans des exercices de laboratoires, mais rarement dans celles de la vie courante. Ce déclin a parfois été interprété comme un signe d'adaptation cognitive : l'adulte laisse de côté les habiletés cognitives dont il n'a pas l'usage en vue d'accroître ses capacités à apprendre, à mémoriser et à résoudre des problèmes dans les domaines qui importent pour lui (par opposition à l'enfant qui accroît ses capacités dans les domaines les plus divers).

L'étude longitudinale de K. Warner Schaie (1983, 1996) a mis en évidence une stabilité — voire même un accroissement modeste — des principales

capacités intellectuelles (compréhension verbale, orientation spatiale, raisonnement inductif, numérique et fluidité verbale) entre 30 et 50 ans, suivi d'une période de plateau pendant une quinzaine d'année et, enfin, un déclin commençant à la fin de la soixantaine (voir « Vieillesse »).

Dans le domaine des habiletés psychosociales, l'évolution est sensiblement différente : les adultes d'âge moyen se révèlent mieux à même que les adolescents de percevoir les différents points de vue en jeu dans des dilemmes relatifs à une conduite à tenir (plutôt que d'adhérer sans réserve à l'un d'entre eux). Cette capacité semble se maintenir chez les adultes plus âgés. Les observations sont analogues s'agissant des « stades » du raisonnement moral de Lawrence Kohlberg. Celui-ci a observé qu'une grande majorité d'adultes (d'environ trente ans) s'en tiennent (comme les adolescents) à des raisonnements moraux conventionnels (est bien ce qui est conforme aux règles imposées par les autorités légitimes ; celles-ci permettent en effet de maintenir l'ordre social qu'il importe de préserver ; il importe donc de respecter la loi et de faire son devoir). Néanmoins, une petite minorité d'adultes de cet âge adoptent un mode de raisonnement « post-conventionnel » (le bien est défini en référence à de grands principes de la justice, indépendamment des lois existantes ; celles-ci peuvent être injustes et doivent être remises en cause si elles ne sont pas conformes à la justice). Certains adultes « progressent » au fil des ans du mode de raisonnement conventionnel vers le suivant.

Les périodes de l'âge adulte

De même que des « stades » furent distingués dans le développement de l'enfant, de grandes étapes caractérisant la vie adulte ont été différenciés, notamment par Erik Erikson, Bernice Neugarten, Daniel Levinson, Robert Havighurst, Donald Super et Kathy Kram. Dans la dernière période, différents auteurs — soulignant l'extrême variabilité des trajectoires de la vie adulte (et constatant l'évolution de nos représentations de l'âge adulte) — se sont interrogés sur la pertinence d'une telle partition.

Erik Erikson, en reprenant et développant dans une perspective psychosociale (soulignant l'importance des interactions sociales et des modèles culturels généraux) le modèle de Sigmund Freud — et en l'étendant à l'ensemble de la vie —, a distingué trois grandes périodes caractérisant l'âge adulte : le jeune adulte, l'adulte mature et l'adulte âgé. Selon Erikson, chacune des périodes de la vie est marquée par une « crise », c'est-à-dire un conflit que l'individu résout d'une certaine manière, la résolution de chacun de ses conflits influençant la manière dont le suivant est traité. Erikson a ainsi réinterprété les cinq stades du développement* psycho-sexuel de Freud (stades oral, anal et phallique, période de latence et, enfin, stade génital). Par exemple, alors qu'au stade oral, Freud insiste sur l'importance des satisfactions

libidinales liées à la succion, pour la même période, Erikson met l'accent sur le sentiment fondamental que l'enfant développe en fonction des interactions qui s'établissent avec ceux qui prennent soin de lui : une attitude fondamentale de confiance ou de méfiance vis-à-vis de lui-même et des autres.

La période du jeune adulte fait suite à l'adolescence dont l'enjeu est de se forger une « identité personnelle » par opposition à un moratoire, une confusion identitaire ou une identité « forclosée ». Ce sentiment d'identité personnelle formé, il devient ensuite possible de s'engager dans une identité partagée avec autrui. C'est précisément l'enjeu de la période du jeune adulte : pouvoir développer ce sentiment d'intimité se caractérisant par des relations de partenariat et d'affiliation avec autrui, fondées sur la sexualité. L'affiliation réciproque est le trait fondamental de la relation intime : chacun devient comme le « fils ou la fille de l'autre ». Le partenariat renvoie au partage du travail, de l'amitié et de l'amour. Le risque de cette période est l'isolement, c'est-à-dire l'incapacité de s'engager dans une relation de cette nature. Plusieurs recherches empiriques américaines ont validé l'hypothèse de Erikson selon laquelle le développement d'un sentiment d'identité personnelle est un préalable à l'engagement dans une intimité durable. Elles ont aussi montré que de nombreux étudiants de deuxième ou troisième cycle et d'anciens étudiants âgés 24 à 27 ans parvenaient seulement alors à former leur identité personnelle (ou étaient dans une situation de « moratoire identitaire » caractéristique, selon Erikson, de l'adolescence). Par ailleurs, comme Erikson l'avait postulé, des différences notables dans ce processus se révèlent liées au genre* : les hommes et les femmes « masculines » suivent le schéma proposé, alors que les femmes « féminines » fusionnent les tâches de construction de leur identité personnelle et d'engagement dans l'intimité avec autrui (en se forgeant une identité qui se centre sur le souci d'autrui et/ou en parvenant à se définir dans le contexte d'une relation intime).

L'adulte mature se caractérise par la « générativité » ou la « stagnation ». La « générativité » est définie comme un souci relatif à ce qui est généré (une progéniture, des produits, des idées, etc.) et aussi à la transmission aux futures générations d'un style de vie et de certaines valeurs*. La vertu caractérisant cet âge est le souci (*care*). « Le souci est une préoccupation grandissante pour tout ce qui a été généré par amour, nécessité ou accident ; il transmue l'adhésion ambivalente en une obligation irréversible » (Erikson, 1964, p. 131). Cette générativité se manifeste par l'engagement de l'individu auprès des siens, dans les produits de son travail, dans des activités communautaires, associatives, politiques, religieuses, etc. L'absence d'un tel souci se traduit par une stagnation de l'individu : une absorption dans ses problèmes et difficultés personnelles. Le cours de la vie individuelle se termine enfin par le développement d'un sentiment « d'intégrité » ou de désespoir (voir « Vieillesse »).

Bernice Neugarten a prolongé les travaux de Erikson en réalisant différentes études empiriques visant à repérer les grandes périodes de la vie adulte.

Cette intention l'a conduit dans un premier temps à définir les éléments constitutifs d'un « stade de développement* ». Cinq conditions sont requises : le changement doit toucher plusieurs processus (1) et notamment des processus d'interaction entre l'organisme et l'environnement (2) ; de nature cumulative (3), ce changement doit s'inscrire dans une progression ordonnée (4) dont l'âge est un indicateur approximatif (5) (Houde, 1991). En mettant en œuvre ce cadre d'analyse, Neugarten différencie trois temps de l'âge adulte : « Alors qu'il est jeune adulte, l'individu est orienté vers le monde extérieur et la maîtrise de son environnement. Au milieu de la vie adulte, il procède à une nouvelle analyse de son soi : il y a alors un réalignement et une reconstruction des processus de l'ego. Et, dans le vieil âge, il retire son investissement du monde extérieur pour se tourner vers lui-même, préoccupé qu'il est par l'intériorité » (Neugarten, 1966, citée par Houde, 1991, p. 95). Le changement du milieu de la vie adulte (vers la cinquantaine) prend la forme majeure d'une « intériorité croissante » : l'individu — d'abord tourné vers le monde extérieur — se préoccupe beaucoup plus de son expérience passée qu'il (ré)interprète et reconstruit. Ce changement est lié, d'une part, à l'accumulation des expériences de l'individu. Cela le conduit à complexifier ses cognitions : le système de classement de l'expérience devient plus fin et se réorganise, des références croisées se multiplient, d'où ces réinterprétations possibles. Le changement est lié, d'autre part, à une modification dans l'équilibre de ses perspectives temporelles. L'adulte mesure en effet son temps selon deux dimensions majeures : « le temps qu'il me reste à vivre » et « le temps écoulé depuis ma naissance ». Avec la cinquantaine, cette seconde dimension tend à devenir plus saillante que la première. Finalement, les individus, après 50 ans, tendent plus fréquemment à s'accommoder (passivité) de l'environnement alors ceux qui sont plus jeunes cherchent d'abord à le maîtriser (activité).

Robert J. Havighurst s'inscrit dans une perspective voisine de celle de Neugarten (ils appartiennent au même groupe de chercheurs). Il distingue trois périodes majeures dans l'âge adulte, périodes que séparent deux transitions (voir les articles « Carrière » et « Transition ») en se fondant sur le concept (dont on lui attribue la paternité) de « tâches de développement* ». Celles-ci correspondent à des conduites socialement attendues d'un individu d'un âge donné. Au « début de l'âge adulte » (entre 19 et 30 ans), il faut trouver un(e) partenaire, apprendre à mener une vie commune, fonder une famille, élever des enfants, prendre en charge la vie d'une famille, s'engager dans une vie professionnelle, faire face à ses responsabilités de citoyen et s'insérer dans un groupe social avec lequel on se sente en harmonie. Les tâches de développement caractérisant le « cœur de l'âge adulte » (entre 30 et 60 ans) sont d'aider ses enfants à devenir adulte, de prendre des responsabilités sociales et citoyennes, de réussir dans sa carrière professionnelle, d'avoir des activités de loisirs adaptés, d'entretenir des relations satisfaisantes avec son partenaire, d'accepter les changements physiologiques et de s'y adapter et de

s'adapter à des parents vieillissants. Les tâches de développement de la « maturité tardive » (après 60 ans) sont fondamentalement des adaptations (voir article « Vieillesse »). Donald Super a également repéré (voir l'article « Carrière ») trois périodes dans la vie adulte que caractérisent des « tâches de développement de carrière » spécifiques : l'établissement (entre 25 et 44 ans), le maintien (entre 45 et 65 ans) et le désengagement (après 65 ans).

Une des études empiriques les plus marquantes de l'âge adulte fut celle conduite aux États-Unis, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, par Daniel Levinson *et al.* (voir les articles « Carrière » et « Transition »). Levinson a identifié huit « étapes » caractéristiques de cet âge. Entre 17 et 22 ans, la « transition du début de l'âge adulte » se caractérise par l'abandon des attitudes adolescentes et l'esquisse des premiers choix adultes. C'est un moment où le jeune imagine ce que pourrait être sa vie, notamment sa vie professionnelle (en particulier : en y rêvant), et explore différentes possibilités professionnelles. « L'entrée dans l'âge adulte » (entre 22 et 28 ans) est une période où les jeunes adultes effectuent leurs choix initiaux en matière d'activité professionnelle, d'amitiés, de valeurs personnelles, de style de vie et de relations aux autres. Lors de la « transition du jeune adulte » (entre 28 et 33 ans) l'ensemble de ces choix initiaux sont reconsidérés (et parfois modifiés pour certains) en vue d'esquisser la structure d'une vie adulte fondée sur une connaissance plus complète de soi* ainsi que de ses rapports aux autres et à la société. « L'établissement » (entre 33 et 40 ans) est marqué par la constitution d'une structure de vie stable que caractérisent une insertion sociale définie et des relations familiales solides. Une crise peut marquer la « transition du milieu de vie » (entre 45 et 50 ans), période au cours de laquelle l'individu s'interroge sur ses objectifs et ses valeurs : a-t-il réalisé ses aspirations ? tiré parti de ses talents ? les a-t-il développés ? « L'entrée dans l'âge moyen » (entre 45 et 50 ans) est un moment où la personne établit une nouvelle structure de vie (compte tenu du fait, par exemple, que les enfants ont grandi). Suit une période de « transition » (entre 50 et 55 ans) où l'individu s'interroge à nouveau sur sa vie, sur ses réalisations et sur ses attentes. « L'apogée de l'âge moyen » est un moment où les individus établissent une nouvelle structure de vie pour eux-mêmes.

Kathy E. Kram a proposé une classification des problèmes d'orientation de l'adulte croisant deux dimensions principales : d'une part, les trois périodes marquant une carrière (début, milieu et fin) et, d'autre part, les trois types de problèmes (relatifs à soi, à l'activité professionnelle et à la famille) que l'individu rencontre. Dans les problèmes relatifs à soi, Kram en distingue deux types : ceux portant sur les compétences* et ceux de nature identitaire. À propos des compétences, les questions prototypiques de l'adulte sont les suivantes. En début de carrière : suis-je capable d'accomplir mes activités professionnelles, de mener une vie conjugale et d'élever des enfants ? En milieu de carrière : quels sont mes performances par rapport à celles des collègues et des subordonnés et relativement à mes propres normes et souhaits ?

En fin de carrière : suis-je capable d'avoir un rôle plus consultatif et moins central ? S'agissant de son identité, les questions de l'adulte en début de carrière sont : qui suis-je ? Quelles sont mes compétences et mes aspirations ? En milieu de carrière, il se demande : qui suis-je, maintenant que je ne suis plus débutant ? Qu'est-ce qu'être un individu responsable ? Et, en fin de carrière : que vais-je laisser derrière moi marquant ma contribution ? Qui suis-je en dehors de mon activité professionnelle ?

Les problèmes relatifs à l'activité professionnelle sont de trois types : d'engagement dans l'activité, d'avancement et de promotion dans la carrière* et de rapport aux autres. Ils correspondent à des interrogations différentes selon que l'individu en est au début, au milieu ou à la fin de sa carrière. Par exemple, s'agissant de promotion, en début de carrière, l'individu se demande s'il souhaite être promu et s'il peut l'être sans compromettre d'importantes valeurs. En milieu de carrière, il se demande s'il sera promu et s'il peut accepter de ne pas l'être. En fin de carrière, il s'interroge sur sa carrière : en est-il satisfait ? Termine-t-il avec l'avancement qu'il souhaitait ? (Il en va de même avec les interrogations relatives à l'engagement personnel dans la carrière et aux relations avec les collègues, les supérieurs et les subordonnés.)

Deux types de problèmes relatifs à la famille sont différenciés : de définition des rôles familiaux et d'articulation entre la vie familiale et la vie professionnelle. S'agissant des premiers, l'adulte en début de carrière se demande, par exemple : quel est le style de vie que je souhaite mener ? En fin de carrière, il s'interroge : quel va être mon rôle dans la famille quand je n'aurai plus d'activité professionnelle ? Dans quelle mesure cela va-t-il affecter mes rapports avec mon conjoint et mes enfants ? Concernant l'articulation des vies professionnelle et familiale, le débutant se demande, par exemple : comment concilier les exigences de deux ? Ne vais-je pas compromettre ma carrière en consacrant trop de temps à ma famille ? L'adulte en milieu de carrière s'interrogera plutôt : comment compenser auprès de ma famille le temps que je n'ai pas passé avec elle quand je débute ? Quant à celui qui est en fin de carrière, son souci sera plutôt de savoir si la vie de famille lui suffira ou s'il lui faut songer à d'autres activités.

Convergence et divergence des approches des développements adultes

Au total, la plupart des études sur l'âge adulte s'accordent pour différencier trois périodes qui le caractérisent. Néanmoins, le désaccord est net quant aux limites et à l'étendue relative de chacune d'elles : cela s'explique par des différences majeures quand à la manière de les conceptualiser. De leur côté, Levinson *et al.* décrivent l'âge adulte comme formé par quatre grandes

structures de vie. Ces différences relatives aux étapes et aux articulations de la vie adulte conduisent à s'interroger sur la validité de tels modèles. C'est à une telle interrogation que parvenaient Donald Super *et al.*, dans un texte publié après la mort de ce dernier : « L'histoire des stades développée par Super et d'autres, avec ses maxi et mini cycles raconte le grand récit de la maturation psychosociale et de l'insertion culturelle. Il se peut que personne ne l'ait jamais vécu en entier. Ce récit, écrit au milieu du ^{xx}e siècle, décrit cependant les attentes sociétales relatives à la conduite de l'existence, en particulier pour un homme. Aujourd'hui, la société révisé ce grand récit, mais le nouveau scénario est loin d'être clair, cohérent et complet » (1996, p. 135).

Les conceptions d'Erikson sont l'objet de critiques semblables. Ainsi, Wolfgang Kraus (1998, p. 107) écrit : « Erikson conçoit l'identité comme une base relativement stable, qui peut être modifiée dans la vie adulte, mais ne changera plus profondément. C'est comme un fil rouge dans tous ces travaux [...] : l'idée d'une réussite identitaire, l'image d'une identité achevée [...]. Mais ce que Erikson a analysé pour l'essentiel chez des jeunes blancs de sexe masculin de la classe moyenne américaine pendant les années cinquante, période d'économie de croissance, n'offre guère de réponse à la fin de ce millénaire, à la question qui concerne le développement identitaire d'individus de sexes et de groupes sociaux ou ethniques différents. L'identité qu'il voyait achevée ne s'achève pas. » C'est peut-être la raison pour laquelle une des études empiriques évoquées ci-dessus relève que de nombreux jeunes adultes se trouvent dans une situation de moratoire identitaire qu'Erikson considérait comme caractéristique de l'adolescence*.

L'adulte des sociétés mondialisées contemporaines

Le sociologue Anthony Giddens (1991) met en évidence des phénomènes analogues : dans les sociétés mondialisées d'aujourd'hui, les repères sociaux traditionnels (religions établies, parenté proche, systèmes de relations sociales, organisation du temps et de l'espace, systèmes partagés de valeurs, etc.) perdent de leur force et le soi* « devient un projet* réflexif soutenu par le récit révisable de l'identité de soi ». L'adulte est ainsi devenu un « individu incertain » (Alain Ehrenberg) dont la vie est immature, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Jean-Pierre Boutinet. Ce dernier observe que la vie adulte est désormais faite de grandes perplexités génératrices de formes d'immaturité. Le cours de la vie est en effet « désinstitutionnalisé », les seuils d'âge arasés et les classes d'âge « déritualisées ». Il est alors difficile de parler d'un cours de la vie adulte : l'idée d'un trajet — intégrant lui-même une pluralité de trajectoires — permet mieux de souligner son caractère incertain et souvent imprévisible. L'adulte n'est donc désormais plus une référence, encore moins une norme : c'est un âge au contour incertain écrasé entre une adolescence* (ou des conduites adolescentes) interminable(s) et

une retraite souvent attendue comme un moment paisible (voire de réalisation de soi) par opposition aux contraintes des situations déstructurantes de la vie adulte. Désormais, l'immatunité « n'est pas une étape sur le chemin de la maturation ; elle est la représentation que nous nous faisons de notre situation actuelle. Elle définit en même temps notre manière d'être au monde, celle privilégiée par notre culture actuelle qui nous confronte à maintes déstabilisations, à maintes incertitudes et nous oblige à des aménagements incessants, parfois réussis, parfois caducs de nos chaos souvent propices à prendre nos projets* à contre-pieds » (1998, p. 254).

On trouve une argumentation proche chez Nancy Schlossberg (voir l'article « Transitions »). Celle-ci reprend les critiques adressés par Orville Brim et Jérôme Kagan aux modèles fondés sur des « stades de développement* », à savoir de le concevoir comme « unidirectionnel, hiérarchique, séquentiel, cumulatif et irréversible », alors que les trajectoires adultes sont très variables, tant elles sont marquées par les contextes culturels, sociétaux et locaux, par les événements prévus ou imprévus qui y adviennent et par les interactions qui s'y déroulent. Dans cette perspective, le modèle du « conseil des adultes en transition » apparaît adéquat, tout particulièrement pour ceux d'entre eux dont la situation professionnelle est « incertaine » (pour reprendre le qualificatif utilisé par Jacqueline Palmade), car ils font partie des travailleurs périphériques (ceux que l'entreprise embauche ou licencie au gré de la conjoncture économique), par opposition aux « travailleurs centraux » qu'elle conserve pour assurer sa pérennité dans les situations difficiles.

Références

- BOUTINET J.-P. (1998). *L'Immatunité de la vie adulte*. Paris, PUF.
- HOUDE R. (1991). *Le Temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Chicoutimi, Québec, Gaëtan Morin.
- KRAUS W. (1998). « La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 105-121.
- SIGELMAN C.K. (1999). *Life-Span Human Development* (3^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole
- VANDENPLAS-HOLPER C. (2003). *Le Développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse*. Paris, PUF.
- ZUNKER V.G. (2002). *Career Counseling : Applied Concepts of Life Planning* (6^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

ALTERNANCE (SANDWICH COURSE)¹

Présentée comme le fait de succéder dans le temps et/ou dans l'espace, la notion d'alternance initialement assez spécifique de l'apprentissage*, a été progressivement introduite dans l'univers de l'éducation et de la formation à la fin des années soixante en institut universitaire de technologie, à la fin des années soixante-dix dans l'enseignement secondaire, puis généralisée dans l'enseignement supérieur dans les années quatre-vingt-dix. Dans l'enseignement secondaire, c'est le ministre Beullac, suite aux propositions du CNPF de 1996 (voir Malglaive et Weber, 1982, p. 17) qui instaure, contre l'avis des syndicats de l'enseignement professionnel, les séquences éducatives en entreprise en 1999 dans les sections de BEP. Cette mesure « d'alternance » entre le monde scolaire et le monde professionnel sera généralisée à l'ensemble des formations professionnelles à partir de 1985 par le ministre Chevènement qui s'exprimait dans les termes suivants à l'Assemblée nationale : « L'école et l'entreprise doivent réunir leurs compétences pour le bien commun de la jeunesse et du pays [...] la mise en commun du potentiel intellectuel et des parcs machines de l'école avec les entreprises doit permettre d'aller plus vite et plus loin dans notre effort de formation » (JO des débats parlementaires, n° 65, p. 2770).

Par la suite, la remédiation aux difficultés scolaires des élèves de collège et la découverte des métiers en vue de l'orientation, la formation des jeunes demandeurs d'emploi, et la formation continue, utiliseront l'entreprise comme ressource de formation. L'alternance fait partie de ces modes d'organisation sociale particulièrement conflictuels dans un pays comme la France qui fit le choix d'installer la formation professionnelle initiale dans les ateliers de l'école (collèges d'enseignement technique puis lycées

1. Par Georges Solaux.

professionnels), tandis que d'autres pays comme l'Allemagne faisaient le choix initial inverse en installant la formation professionnelle initiale dans les entreprises.

Au niveau des collèges

L'alternance est aujourd'hui introduite en classe de troisième soit comme complémentaire des actions d'information et d'orientation et elle prend alors la forme d'une option, soit comme moyen de remédiation pour les élèves en difficulté et elle prend alors la forme d'un module de découverte professionnelle. La nouvelle classe de troisième (BO, n° 28 du 15 juillet 2004) qui se substitue aux diverses troisièmes actuelles doit être mise en place à partir de la rentrée 2005. Aux options déjà offertes au choix des élèves (langue vivante étrangère ou régionale, latin, grec) s'ajoute la nouvelle option de découverte professionnelle de trois heures qui vise à apporter aux élèves une première connaissance du monde professionnel par une découverte des métiers et de l'environnement culturel, scientifique, économique et social. Par ailleurs, un module de découverte professionnelle de six heures sera offert à des élèves volontaires, scolairement fragiles, qui veulent mieux connaître la pratique des métiers. Implanté le plus souvent en lycée professionnel, ce module, qui s'inscrit dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification* du système éducatif, a pour objectif principal d'aider les élèves dans la construction de leur projet* personnel et scolaire en leur faisant découvrir deux ou trois champs professionnels et en leur permettant des réalisations pratiques.

Au niveau de la formation professionnelle initiale

Les périodes en entreprise sont soit des « stages », soit des « périodes de formation en entreprise » ou « périodes de formation en milieu professionnel », selon le rôle qui leur est donné et leur évaluation ou non à l'examen. Qu'il s'agisse de stages ou de périodes de formation, l'élève est placé sous la responsabilité d'un tuteur désigné par l'entreprise. Les stages sont obligatoires mais non évalués à l'examen. Les stages existent dans certains certificats d'aptitude professionnelle non encore renouvelés (CAP) et dans la majorité des brevets d'études professionnelles (BEP), ils permettent surtout de découvrir le monde de l'entreprise et d'appliquer dans le milieu de production des connaissances acquises au lycée. Les périodes de formation en entreprise sont obligatoires en CAP, BEP et baccalauréat professionnel. Elles sont évaluées à l'examen en BEP et en baccalauréat professionnel et le sont en CAP, au fur et à mesure de la rénovation des spécialités de ce diplôme*.

Pendant ces périodes, l'élève n'applique pas seulement ce qu'il a appris au lycée. L'entreprise devient le lieu d'acquisition de certaines compétences* professionnelles définies dans le diplôme qui ne peuvent être obtenues qu'au contact de la réalité professionnelle (voir la circulaire n° 2000-095 du 26-6-2000 parue au BO n° 25 du 29 juin 2000).

La durée des périodes est variable selon le type de diplôme* et les objectifs de la formation. Dans les diplômes à objectif principal de poursuite d'études, les périodes sont courtes, de trois à cinq semaines au maximum : ce sont des stages. Dans les diplômes à objectif principal d'insertion professionnelle les périodes sont plus longues : de 5 à 8 semaines pour les BEP, de 12 à 16 semaines pour les CAP, et de 16 à 18 semaines pour les baccalauréats professionnels, selon les secteurs professionnels, réparties sur les deux années de formation. Ce sont des « périodes de formation en entreprise » (PFE) ou des « périodes de formation en milieu professionnel » (PFMP). Le suivi des élèves en entreprise par leurs professeurs est obligatoire. Il implique les professeurs de toutes les disciplines, aussi bien générales que professionnelles. Très concrètement, le suivi en entreprise permet à la fois de s'assurer du bon déroulement du séjour de l'élève, de faire le point sur ses progrès, de compléter ou rectifier le choix des activités qui lui sont confiées en application de la convention de stage, de mieux connaître le milieu de l'entreprise (voir la circulaire n° 2000-095 du 26 juin 2000 relative à l'encadrement des périodes en entreprise).

Une pratique sociale conflictuelle

L'entreprise n'est cependant pas toujours acceptée comme lieu de formation par le monde enseignant. Trois catégories de critiques sont exprimées. L'entreprise est tout d'abord vécue comme une concurrente dangereuse de l'école de la République dans la mesure où l'inculcation idéologique patronale préparerait les futurs salariés à la soumission. En ce sens l'apprentissage* patronal prendrait possession de l'École de la République. Par ailleurs, faut-il croire que le passage en entreprise va permettre l'acquis des savoirs de base humanistes et scientifiques que l'école n'a pas réussi à donner aux élèves en difficulté au collège ? Enfin, si la multiplicité des formes de stages entraîne sans aucun doute des problèmes d'accueil et de suivi des stagiaires par les entreprises dont la fonction première n'est pas là, on peut noter que le réservoir des stagiaires constitue aussi pour elles une main-d'œuvre d'appoint gratuite non négligeable. Finalement à qui profite le plus l'alternance ?

Références

- CAILLODS F. (1994). « Diversité et convergences des systèmes de formation professionnelle », *Revue internationale du travail*, vol. 133, n° 2.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1982). « Théorie et pratique. Approche critique de l'alternative en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- TROGGER V. (2000). « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise : les dispositifs en mutation », in *Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise*, *Revue française de pédagogie*, 131, 5-87.

APPARIEMENT (MATCHING)¹

Deux faits massifs s'imposent, que l'on s'intéresse ou non à l'orientation professionnelle : la diversité des individus et la diversité des activités professionnelles. La variabilité inter-individuelle porte sur le niveau et la nature des formations suivies, le niveau d'efficience dans les apprentissages* scolaires, des aptitudes et des compétences* relativement générales, d'autres plus spécifiques, des manières d'être et de se comporter, des intérêts* et des valeurs*... La diversité des activités professionnelles est tout aussi frappante. Les répertoires de métiers, qui sont loin de l'épuiser peuvent comporter plusieurs milliers d'entrées. Dès lors, il paraît tout naturel de penser qu'une « bonne » orientation, que l'on adopte le point de vue du sujet ou celui de la collectivité, est une orientation qui réalise une bonne correspondance, ou un bon « appariement », entre les propriétés des individus et celles des professions ; en bref une orientation qui met chacun à sa place. Les problèmes de la sélection professionnelle (recrutement*) se posent dans des termes identiques.

L'appariement, conception dominante dès les débuts de l'institutionnalisation de l'aide à l'orientation

Cette pensée commune a été systématisée au début du XX^e siècle lorsque des institutions destinées à aider les jeunes dans le choix d'un métier ont été mises en place et que sont apparus les premiers conseillers d'orientation. La première institution de ce type — le *Vocation Bureau* — a été ouverte à Boston en 1908 par Frank Parsons. Celui-ci a publié l'année suivante le premier

1. Par Michel Huteau.

manuel d'orientation professionnelle destiné aux conseillers : *Choosing a Vocation*.

Pour Parsons, trois facteurs interviennent dans le choix d'une profession : « 1) une compréhension claire de soi-même, de ses aptitudes, de ses capacités, de ses intérêts, de ses ambitions, de ses atouts, de ses limites et de leurs causes ; 2) une connaissance des exigences et des conditions de succès, des avantages et des inconvénients, des rémunérations, des opportunités et des perspectives d'avenir des différents types d'activités ; 3) un raisonnement juste sur les relations entre ces deux types de faits ». Le conseiller cherche à connaître le jeune au cours d'entretiens, en lui faisant remplir de longs questionnaires, éventuellement en lui faisant passer des tests. Il dispose (en principe) de tables indiquant les conditions favorables à la réussite dans de nombreuses professions. Le conseiller peut ainsi élaborer, seul ou en collaboration avec le jeune et sa famille, un conseil.

Cette manière de concevoir l'aide à l'orientation a inspiré la plupart des réflexions et des recherches en psychologie de l'orientation jusqu'aux années 1960. En France, après quelques balbutiements juste avant la Première Guerre mondiale, c'est au lendemain de cette guerre que sont apparus les premiers services d'orientation ; ils se sont développés modestement dans l'entre-deux-guerres, et d'une manière plus conséquente à partir des années 1950 et 1960. Pendant toute cette période, quasiment tous les acteurs de ce mouvement adhéraient à la conception de l'aide à l'orientation qui vient d'être évoquée. En 1922, le décret qui place les offices d'orientation sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique définit l'orientation professionnelle comme étant « l'ensemble des opérations [...] qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles ». Au début des années 1930, pour Julien Fontègne, l'un des trois directeurs, avec Henri Laugier et Henri Piéron, de l'Institut national d'orientation professionnelle qui a ouvert en 1928, « l'orientation professionnelle a pour but d'établir la convenance ou la non convenance entre un individu et ses caractéristiques et une activité et ses exigences ». Un peu plus tard, l'association professionnelle des conseillers d'orientation (Association générale des orienteurs de France), après avoir consulté ses membres, proposait une longue définition en six points. Elle considérait notamment que « l'orientation a pour objet d'aider la famille à diriger l'enfant vers le genre d'activité professionnelle qui convient le mieux à l'ensemble de ses aptitudes et à leurs niveaux, et aux premières indications de ses goûts ». Et elle ajoutait, réalisme qu'il convient de souligner, « compte tenu de la situation familiale et de l'état du marché du travail ». Tout le monde est donc d'accord pour considérer qu'orienter c'est apparier des caractéristiques individuelles et des caractéristiques des professions. Tout le monde est également d'accord pour considérer que les plus importantes de ces caractéristiques sont les aptitudes, aptitudes possédées par le jeune et aptitudes requises par les métiers.

Mais lorsqu'il s'agit de préciser ce que l'on entend par « aptitude », cette belle unanimité disparaît, ce qui n'est pas sans conséquence pour la pratique de l'aide à l'orientation.

Deux manières de concevoir les aptitudes et de pratiquer l'orientation

Dès les années 1920, on voit nettement se dessiner deux courants dans l'orientation. Le premier, alors largement majoritaire est constitué des fondateurs et du personnel des premiers offices : anciens administratifs (des services municipaux de la jeunesse, des services de la main-d'œuvre), ingénieurs, médecins, enseignants. Ce sont des pragmatiques qui se donnent pour mission le placement raisonné des apprentis. L'orientation scolaire* est hors de leurs préoccupations et l'idée de réformer la société en rendant plus rationnelle et plus juste l'orientation leur est étrangère. On les a désignés, dans un des premiers congrès rassemblant les personnels travaillant pour l'orientation, les « praticiens empiriques ». Le second courant est très peu représenté dans les offices et il est constitué pour l'essentiel d'universitaires et de responsables de l'enseignement technique. Positivistes et républicains, ils souhaitent que les services d'orientation se préoccupent de l'orientation scolaire, soient en mesure de lutter contre les privilèges de la naissance et ils sont engagés dans le combat pour l'école unique. Pour eux, les pratiques d'orientation doivent avoir des fondements scientifiques. Ils ont été présentés comme les « scientifiques de l'orientation professionnelle ». Sur la question des aptitudes, l'opposition entre les deux groupes est nette. Les premiers adoptent les définitions du sens commun sans se poser de questions et sans chercher à les préciser. Pour détecter les aptitudes d'un jeune il suffit de parler avec lui, avec ses parents ou avec son instituteur. Les scientifiques de l'orientation professionnelle sont beaucoup plus exigeants. Ils prétendent se référer à une théorie — la théorie des aptitudes —, théorie en fait assez pauvre qui se ramène à quelques postulats sur le caractère constitutionnel des aptitudes (à partir desquelles se formeraient les capacités). Ils pensent que la détection des aptitudes nécessite la mise en œuvre de ces techniques sophistiquées que sont les tests* psychotechniques. Pour eux, la pratique de l'orientation doit être fondée sur la psychologie différentielle telle qu'elle se présente alors. Progressivement, avec l'appui des pouvoirs publics, les positions des scientifiques de l'orientation professionnelle gagneront du terrain et elles deviendront largement majoritaires au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

Ces différences dans la manière de considérer les aptitudes entraînent des différences fortes dans la manière de concevoir l'appariement et de pratiquer l'orientation. Du côté des praticiens empiriques, cette pratique est peu formalisée et elle n'est enrichie par aucune activité de recherche. Elle s'appuie

sur la psychologie du sens commun. Du côté des scientifiques de l'orientation professionnelle les choses sont plus complexes et de véritables recherches sont conduites afin de fonder les pratiques. On entreprend des analyses du travail, notamment en procédant par enquête au moyen de questionnaires*, afin de repérer les exigences des professions en matière d'aptitudes. Mais ce travail, énorme et toujours à refaire vu l'évolution des métiers, n'a pas conduit à des réalisations significatives. Pour l'identification et la mesure des aptitudes possédées on se trouve devant un problème difficile. En principe, afin de donner un conseil éclairé, il faudrait évaluer les aptitudes du jeune relativement à tous les métiers, tâche impossible, même si l'on admet qu'il soit possible d'identifier ces aptitudes. On utilise donc les grandes dimensions des aptitudes (ou des capacités) mises en évidence par l'analyse factorielle : intelligence verbale, spatiale, numérique... C'est la raison pour laquelle cette approche est parfois appelée « approche traits-facteurs ». Le rapport entre les grandes dimensions de l'intelligence et les aptitudes professionnelles n'étant pas très strict, on a donc un affaiblissement du modèle initial. Pour juger que la congruence aptitudes possédées — aptitudes requises est un facteur positif d'adaptation (efficacité professionnelle, satisfaction, stabilité dans l'emploi) il aurait fallu établir les deux profils d'aptitudes, mesurer leur proximité et montrer qu'elle était associée à une bonne adaptation. À notre connaissance de telles études n'ont jamais été entreprises. Par contre on a mis en relation les résultats aux tests et des critères d'adaptation. Ces travaux ont montré que les meilleurs pronostics d'adaptation sont réalisés en combinant diverses mesures d'intelligence* ou en procédant à des mesures d'intelligence globale. Ce qui indique que le passage par des aptitudes professionnelles spécifiques n'était pas nécessaire...

L'appariement conduisant à un conseil*

Finalement la forme d'intervention qui s'est imposée est l'« examen psychologique d'orientation » qui était destiné aux élèves terminant leur scolarité primaire et entrant en apprentissage*. Cet examen comportait un entretien* avec le jeune, l'application de tests* collectifs, de tests individuels, d'un questionnaire d'intérêts. Le conseiller devait procéder à une synthèse des observations recueillies auxquelles venaient s'ajouter celles de l'instituteur et du médecin consignées dans une fiche scolaire et une fiche médicale. À partir de cette synthèse, un conseil spécifiant une orientation particulière était élaboré et discuté avec le jeune et sa famille. Le conseil est donc fondé sur un diagnostic et l'on parle parfois d'orientation-diagnostic pour caractériser ce type de pratique. Le passage de la synthèse au conseil a toujours été mystérieux, il est produit par l'intuition du conseiller, son sens clinique. On voit que la subjectivité, que l'on se proposait sinon de supprimer du moins de réduire fortement, fait un retour en force. On voit aussi

qu'il y a une grande distance entre le modèle strict de l'appariement (conseil fondé sur la congruence des profils) et la pratique de l'aide à l'orientation auquel il a abouti (conseil fondé sur la prise en compte raisonnée d'un ensemble d'informations).

Cette pratique a quasiment disparu pour des raisons se situant à des niveaux différents. D'abord, elle était très coûteuse en temps et les tentatives pour la rendre plus économique (développement du testing collectif, raccourcissement des entretiens) n'ont pas paru convaincantes très longtemps. Elle postulait aussi des caractéristiques individuelles stables et des caractéristiques des professions stables également, or la stabilité des unes et des autres est toute relative. D'autres raisons tiennent au développement massif de la scolarisation dans un système qui se différencie progressivement. Dans ces conditions, l'orientation est d'abord scolaire et, se faisant par étapes (les paliers d'orientation), elle perd nécessairement son caractère ponctuel. La pratique de l'examen psychologique présentait aussi l'inconvénient de ne guère prendre en compte et de sous estimer l'activité du jeune. Certes, il était parfois associé à l'élaboration du conseil mais le plus souvent il n'avait guère d'autre issue que de se rallier à la rationalité du conseiller. Cette relative passivité du consultant ne posait pas beaucoup de problèmes il y a quelques décennies, il n'en va plus de même aujourd'hui où l'individualisme est devenu une valeur* centrale. L'éducation à l'orientation* (ou l'orientation éducative) est bien plus en accord avec le nouvel état des mœurs. Si l'examen psychologique d'orientation n'existe pratiquement plus pour les jeunes scolarisés, il perdure cependant, sous des formes diverses, dans certaines pratiques de bilans de compétences*, notamment les bilans dits de « positionnement », où une place importante est donnée à l'évaluation des caractéristiques personnelles.

L'appariement comme aide à l'exploration*

Dans le cadre de l'éducation à l'orientation on utilise toujours la notion d'appariement. Mais il ne s'agit plus d'énoncer un conseil mais d'aider le jeune à explorer des possibles et construire des préférences qui seront les ingrédients de base des projets. Le jeune est d'abord incité à se décrire, le plus souvent en se situant sur des échelles dont les pôles sont définis par des adjectifs ou en renseignant des questionnaires d'intérêts professionnels*. Les activités professionnelles sont décrites selon les mêmes dimensions. La description de soi renvoie donc à des métiers, métiers sur lesquels le sujet est invité à se documenter. Dans cette perspective, on s'intéresse beaucoup aux motivations et peu aux aptitudes, ce qui pose problème car la réussite dans les études et les professions est davantage liée à des compétences et des capacités qu'à des intérêts* ou à des valeurs*.

La théorie de l'adaptation au travail de René Dawis et Lloyd Lofquist

La conception de l'orientation fondée sur l'appariement a connu des développements notables aux États-Unis avec la théorie de Dawis et Lofquist élaborée à partir des années soixante. Cette théorie vise d'abord à rendre compte de l'adaptation au travail, mais elle concerne aussi l'ensemble des conduites d'orientation. Considérant que la bonne adaptation résulte d'une bonne correspondance entre la personnalité* (dans ses aspects relatifs au travail) et les caractéristiques du travail, Dawis et Lofquist proposent décrire la personnalité et le travail au moyen des mêmes attributs.

La personnalité est considérée sous l'angle des capacités, des valeurs*, qui déterminent les besoins, et du style de défini par la manière dont capacités et valeurs sont mises en œuvre. Ils considèrent que neuf facteurs permettent d'appréhender les capacités les plus pertinentes : générale à apprendre, verbale, spatiale, numérique, à percevoir des formes, pour le travail administratif, de coordination œil-main, dextérité digitale, habileté manuelle (elles sont évaluées au moyen d'un test). Six valeurs permettent, disent Dawis et Lofquist, de couvrir l'ensemble des besoins de l'individu : accomplissement de soi, confort, statut, altruisme, sécurité, autonomie (ces valeurs sont évaluées au moyen d'un questionnaire). Enfin, quatre styles de personnalité sont distingués : la promptitude (à réagir), l'allure plus ou moins soutenue, le rythme et l'endurance (les styles sont inférés à partir de données biographiques ou cliniques). Diverses méthodes d'analyse du travail permettent de caractériser les activités professionnelles selon les capacités requises, les besoins susceptibles d'être satisfaits et les styles souhaitables.

La théorie postule que le sujet cherche à réaliser et à maintenir, au cours d'un processus dynamique d'adaptation, une bonne correspondance entre sa personnalité et son milieu de travail. Le meilleur indice d'une bonne correspondance est le maintien dans l'emploi. L'adaptation est réalisée quand le sujet est satisfait, c'est-à-dire lorsque ses valeurs le sont, et lorsqu'il donne satisfaction, c'est-à-dire lorsque ses capacités lui permettent de répondre aux exigences du travail (la compatibilité du style de personnalité du sujet et du style de personnalité qui caractérise le travail contribue aussi à cette correspondance). L'inadaptation se traduit par un changement d'emploi, volontaire ou non. Il y a bien sûr des interactions entre les deux facettes de l'adaptation : pour être satisfait il faut donner satisfaction et si l'on donne satisfaction il y a des chances pour que l'on soit satisfait. Dawis et Lofquist font également intervenir des styles d'adaptation qui caractérisent uniquement les individus et modulent les effets de la correspondance caractéristiques de la personnalité/caractéristiques du travail (un individu peut être par exemple plus ou moins flexible, plus ou moins tolérant à la dissonance). Cette théorie a été confortée par d'assez nombreux travaux empiriques. Il est clair qu'il y a

un « rapport » entre l'adaptation et la congruence individu-profession. La question est de savoir si ce rapport est strict ou approximatif. Il est plutôt approximatif et le pouvoir prédictif de la théorie, réel, n'est pas très élevé. Ceci provient, sans doute pour une large part, des contraintes économiques qui pèsent sur l'emploi et de sa mobilité de plus en plus forte. On a relevé aussi que le processus d'adaptation invoqué n'était pas analysé.

Dawis et Lofquist ont appliqué leur théorie au conseil* professionnel et leurs propositions sont tout à fait dans la tradition inaugurée par Frank Parsons. On applique à l'individu un test qui permet de mesurer son efficience pour les neuf capacités considérées, et un questionnaire qui permet d'évaluer son attachement aux six valeurs retenues. On discute avec le consultant de ses résultats et on lui explique pourquoi ils peuvent servir de base au choix d'une profession qui lui conviendrait et dans laquelle il serait efficient. Le conseiller met à la disposition du consultant une vaste documentation sur les métiers, décrits notamment en termes de compétences requises et de besoins susceptibles d'être satisfaits, et il l'assiste dans son processus d'exploration.

Références

- DAWIS R.N. (1996). « The theory of work adjustment and person-environment-correspondant counseling (p. 75-120) ». In D. BROWN, L. BROOKS ET COLL. (éd.), *Career Choice and Development*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HUTEAU M. (1999). « Psychologie et société. L'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui », *Questions d'orientation*, n° 1, 13-24.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1979). « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- REUCHLIN M. (1999). *Évolution de la psychologie différentielle*. Paris, PUF.

APPRENTISSAGE (FORMATION DES APPRENTIS) (APPRENTICESHIP)¹

Les apprentis sont des jeunes âgés de 16 à 25 ans qui préparent un diplôme* de l'enseignement professionnel ou technologique (ou un titre homologué) dans le cadre d'un contrat de travail de type particulier, associant une formation en entreprise — sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage — et des enseignements dispensés dans un CFA (centre de formation d'apprentis). Les CFA sont des établissements d'enseignement dispensant une formation générale, technologique et pratique qui doit compléter la formation reçue en entreprise. La tutelle pédagogique est en général exercée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou par le ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales. Ils sont créés pour la plupart à la suite de la conclusion de conventions entre les régions et des organismes pour une durée de cinq ans renouvelable. Les centres de formation d'apprentis sont gérés par des organismes privés comme des associations professionnelles ou des branches professionnelles (51,2 %), des chambres de métiers ou de commerce et d'industrie (32,5 %), des établissements publics d'enseignement (lycées, universités, sections d'apprentissage) (12,9 %), etc. (voir *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, 2004).

Une extension progressive aux différents niveaux de la formation professionnelle

Contrairement à ce qui se passe en Allemagne, le système d'apprentissage français n'a pas atteint à la fin des années quatre-vingt la dignité de voie d'enseignement admise et reconnue par l'ensemble des partenaires sociaux. Intégré dans l'école sous la forme de collège d'enseignement technique (CET) par la réforme « Berthoin » de 1959, l'enseignement professionnel dispensé aux futurs ouvriers qualifiés reste, depuis, distant à l'égard des entreprises. Les principaux syndicats de l'enseignement professionnel, dont le SNETAA (Syndicat national de l'enseignement technique et de l'apprentissage), la CFDT (Confédération française et démocratique du travail) et la CGT (Confédération générale du travail), restent méfiants à l'égard des entreprises qu'elles soupçonnent d'inculcation idéologique dès qu'il est question de leur confier la formation d'un jeune. Les débats ayant précédé la promulgation de la Loi du 23 juillet 1987 relative à l'apprentissage (*Journal officiel* du 24 juillet 1987, p. 8258) illustrent les prises de position idéologiques sur le sujet. Cette Loi définit l'apprentissage en son article 1^{er} : « L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification* professionnelle sanctionnée par un diplôme* de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres homologués... » L'article 2 précise que « tout jeune peut souscrire des contrats d'apprentissage successifs pour préparer des diplômes ou titres sanctionnant des qualifications différentes... ». Ces deux articles étendent les formations dispensées sous forme d'apprentissage à tous les niveaux de formation alors que jusqu'à cette date, seules les formations conduisant aux CAP relevaient de l'apprentissage. En outre, plusieurs contrats pouvant être signés successivement, l'apprentissage devient du fait de l'extension de son champ, une voie de formation dans laquelle des jeunes peuvent formellement préparer successivement des diplômes hiérarchisés comme par exemple un brevet d'études professionnelles, suivi d'un baccalauréat professionnel (B. PRO) puis d'un brevet de technicien supérieur (BTS). L'apprentissage est de ce fait une voie de formation intégrée, un système, dont les caractéristiques sont proches de l'organisation des études du second cycle du second degré lui-même organisé sous la forme d'une suite hiérarchisée de niveaux.

Mais une formation qui fait débat

Lors des débats parlementaires, la majorité de droite (J. Ueberschlag) place d'emblée le modèle allemand comme objectif à atteindre en regrettant

qu'« on est loin en France de la situation ainsi décrite... ». Le représentant du PCF, opposant au projet, regrette que le gouvernement « propose de placer l'ensemble du système de formation des jeunes entre les mains du patronat en faisant de l'apprentissage, la filière de formation privilégiée, directement concurrentielle de l'enseignement public technologique et professionnel ». Cette prise de position est renforcée par l'ancien ministre communiste du Travail (M. Rigout) qui affirme que l'apprentissage « doit conserver sa mission de formation uniquement au niveau V (CAP, BEP, niveau ouvrier qualifié), et à ce niveau il doit d'abord garantir une qualité qui ne soit pas inférieure à celle acquise aux autres niveaux ». Il est enfin utile de citer le futur secrétaire d'État à l'Enseignement technique, Robert Chapuis : « Certains pensent faire de l'apprentissage un véritable cursus de formation permettant d'accéder d'abord au niveau V, puis au niveau IV (baccalauréat, niveau de technicien ou d'opérateur) et pourquoi pas au niveau III (niveau de technicien supérieur à bac + 2) je voudrais mettre en garde contre tout excès en ce domaine... Choisir la concurrence au nom de je ne sais quelle idéologie libérale, ce serait enfermer l'Éducation nationale dans un ghetto au moment où... elle s'ouvre davantage à l'entreprise. C'est par ailleurs donner à l'entreprise une mission qui n'est pas la sienne : elle doit d'abord être un lieu de production et non de formation... » Le rappel de ces prises de position permet d'éclairer le débat sur la manière dont les acteurs sociaux perçoivent l'extension de l'apprentissage au-delà du niveau V, la manière dont le modèle allemand est loué par les uns et mis à distance par les autres, et le refus de certains de voir l'apprentissage se constituer en système intégré tandis que d'autres le souhaitent.

Et une intégration dans le dispositif de formation initiale

Quoi qu'il en soit, cette loi fut adoptée et mise en œuvre par la suite tant par les gouvernements de droite que par les gouvernements de gauche, et l'apprentissage fut progressivement intégré, avec ses particularités, à l'ensemble des formations professionnelles initiales. Les formations d'ingénieur furent intégrées au dispositif en 1991 avec la création notamment des instituts techniques d'ingénieurs industriels (ITII). En outre, depuis la loi quinquennale sur l'emploi de 1993, la Loi de démocratie de proximité du 17 janvier 2002 et la loi du 13 août 2004 relative aux libertés locales, la région « définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle [...] et élabore le plan régional des formations professionnelles... » dont l'apprentissage fait partie. Conçu davantage en cohérence et en complémentarité des formations initiales traditionnelles, l'apprentissage acquiert progressivement dans les représentations

des acteurs (enseignants des établissements publics, conseillers d'orientation psychologues et surtout élèves et parents), un statut qui lui a longtemps été refusé.

Références

MOREAU G. (2003). *Le Monde apprenti*. Paris, La Dispute.

PELPEL P., TROGER V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris, L'Harmattan.

APPRENTISSAGE (DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES NOUVELLES) (LEARNING)¹

Par « théories de l'apprentissage », on désigne le plus souvent un ensemble de théories d'inspiration associationniste ou behavioriste, élaborées à partir du début du XX^e siècle, dont la portée se voulait générale mais qui se sont montrées incapables de rendre compte des apprentissages complexes. Depuis les années soixante, ces apprentissages complexes sont étudiés dans le cadre de la psychologie cognitive et des didactiques.

Les théories associationnistes

Dans les théories associationniste ou behavioristes l'apprentissage consiste à associer un aspect de la situation à une réponse permettant d'obtenir une récompense (ou un renforcement) ; la répétition permet la fixation des associations. Dans l'apprentissage par essais et erreurs (celui d'un labyrinthe par exemple), les réponses, ou les séquences de réponses, sont données au hasard ; renforcées, les bonnes réponses deviennent de plus en plus fréquentes et, non renforcées, les mauvaises réponses disparaissent progressivement. Dans le conditionnement pavlovien, un stimulus quelconque (un son par exemple) présenté systématiquement avant un stimulus qui produit une réponse spécifique (la viande qui produit la salivation par exemple), finit par déclencher seul la réponse spécifique ; il est devenu un signal. Dans le conditionnement instrumental (ou opérant) de Burrhus Frederic Skinner, un comportement,

1. Par Michel Huteau.

qu'il soit spontané ou imposé, s'il a été suffisamment renforcé, finira par être produit afin d'obtenir le renforcement.

Surtout fondées sur l'expérimentation animale (les rats parcourent les labyrinthes, les chiens de Ivan Petrovitch Pavlov salivent et les pigeons de Skinner accomplissent de véritables rituels pour obtenir leur nourriture), ces théories de l'apprentissage s'appliquent aussi à l'homme. Le conditionnement pavlovien permet de rendre compte de certains troubles psychologiques et psychosomatiques. Par exemple, des éléments d'une situation associés à une émotion forte deviendront des déclencheurs de cette émotion alors que sa cause a disparu. Il a inspiré certaines pratiques thérapeutiques, dans le domaine de la désintoxication des alcooliques notamment. On a tiré des théories associationnistes de l'apprentissage des implications pédagogiques. L'enseignement programmé se présentait dans les années 1950 comme une application du conditionnement instrumental. La matière à enseigner était décomposée en une série de questions élémentaires, la progression était très lente afin qu'il n'y ait pratiquement pas d'échecs. Dans ces conditions, les réponses de l'apprenant sont régulièrement renforcées et, donc, il apprend. On ne parle plus guère d'enseignement programmé aujourd'hui mais certaines formes d'enseignement assisté par ordinateur y ressemblent étrangement. Le behaviorisme skinnérien a aussi été à l'origine de la pédagogie par objectifs qui conduit à la définition d'objectifs très élémentaires objectivables dans des comportements.

Ces théories de l'apprentissage présentent cependant de sérieuses limites. Ne prenant en compte que les stimuli et les réponses et se refusant à entrer dans la « boîte noire » où sont interprétés ces stimuli et élaborées ces réponses, elles ignorent l'activité mentale du sujet et ses capacités symboliques. Leur champ d'application ne concerne en fait que les apprentissages relativement élémentaires.

Les théories cognitives*

Se donnant comme objet l'analyse de l'activité mentale, ces théories sont plus à même de rendre compte des apprentissages complexes. Certaines de ces théories, comme la théorie de l'apprentissage social de Albert Bandura, continuent à accepter les principes du behaviorisme, notamment le rôle du renforcement et le refus de prendre en compte l'activité mentale ; d'autres les ignorent totalement. Pour Bandura, situation et renforcement ne sont plus décrits par leurs caractères objectifs, les sujets les interprètent, se les représentent en fonction de leurs connaissances et de leurs croyances — c'est en cela que sa théorie est cognitive. Ces connaissances et croyances (relatives par exemple au sentiment que l'on a d'être capable ou non d'apprendre) sont un des facteurs de l'efficacité des apprentissages. Une grande importance

est donnée à l'imitation, à la présence de modèles : le sujet apprend en observant (on parle alors d'apprentissage vicariant). Cette théorie permet de rendre compte d'une gamme d'apprentissages plus étendue que les précédentes et notamment de l'acquisition de comportements sociaux (agressifs, altruistes...).

Pour les théories franchement cognitives, l'étude de l'apprentissage est intégrée à l'étude du fonctionnement cognitif et des modalités de traitement de l'information : il y a apprentissage lorsque le fonctionnement cognitif est durablement modifié. Les deux exemples qui suivent visent à illustrer l'approche cognitive des phénomènes d'apprentissage.

- Le premier porte sur la maîtrise de dispositifs techniques complexes (un traitement de texte par exemple). Ces dispositifs peuvent être utilisés en mettant en œuvre quelques routines élémentaires rapidement transmises par ceux qui les maîtrisent. Bien que cette solution soit souvent assez satisfaisante elle présente néanmoins l'inconvénient de ne pas permettre de s'adapter aux situations nouvelles et elle n'est pas toujours la plus économique. Pour utiliser les dispositifs techniques on dispose de manuels très complets permettant de faire face à toutes les situations, mais ces manuels sont volumineux et apparemment complexes, ce qui dissuade souvent de les utiliser. D'où la nécessité d'un apprentissage systématique. Le manuel est constitué d'un ensemble de connaissances explicites — dites déclaratives — d'où on peut tirer des règles d'action. Leur application est longue, laborieuse et exige un contrôle permanent. En considérant successivement divers objectifs, l'apprentissage consistera à transformer ces connaissances déclaratives en connaissances procédurales, c'est-à-dire en connaissances non explicitées, essentiellement tournées vers l'action et rapidement disponibles. L'action sera d'abord explicitée au moyen du langage. La médiation verbale perdra progressivement de son importance pour disparaître. Il restera alors à affiner et ajuster les procédures ainsi construites.
- Le second exemple porte sur la lecture. Si le langage oral, qui obéit à un programme génétique, n'a pas besoin d'être enseigné, il n'en va pas de même avec le langage écrit qui est une acquisition culturelle récente dans l'histoire de l'humanité. L'apprentissage de la lecture suppose un niveau d'abstraction et un niveau de contrôle bien supérieur à celui qui est nécessaire pour apprendre à parler. On distingue trois étapes dans l'acquisition de la lecture. Dans un premier temps (étape logographique), les mots sont reconnus à partir d'indices pris dans le mot lui-même ou dans son contexte habituel, notamment visuel. L'enfant associe donc une configuration perceptive et une notion, il considère les mots comme des idéogrammes. Si on en reste à ce stade, la lecture ne sera jamais maîtrisée. Dans la phase suivante (étape alphabétique), l'enfant doit établir des correspondances entre des sons et des signes écrits (des phonèmes et des graphèmes), ce

qui suppose une capacité à segmenter le discours oral (conscience phonologique), capacité qui se développe au cours même de l'apprentissage. Au cours de la dernière étape (étape orthographique), le mot est reconnu après une analyse visuelle et la médiation phonologique n'est plus indispensable.

La notion de renforcement n'est pas utilisée mais cela ne signifie pas que la motivation* serait absente des apprentissages cognitifs. Ceux-ci visent toujours à satisfaire des besoins, besoins de connaître, de mettre de l'ordre dans ses cognitions, d'atteindre les standards que l'on s'est fixés...

Les didactiques

Les apprentissages scolaires occupent une place considérable dans les sociétés modernes. La didactique a pour objet l'acquisition de ses savoirs et leur enseignement dans le cadre scolaire. On s'intéresse donc à l'apprentissage des contenus scolaires présents dans les disciplines et dans les conditions de l'enseignement en classe. La didactique apporte une grande attention aux contraintes provenant de la structure des contenus. Celles-ci ne sont pas de même nature lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère ou d'assimiler un programme de mathématiques — c'est la raison pour laquelle il n'y a pas de didactique générale et qu'il est préférable de parler de didactiques. Les didacticiens utilisent de nombreux concepts issus de la psychologie cognitive, souvent en les modifiant. C'est ainsi le cas du concept de représentation (les didacticiens parlent plutôt de conception ou de misconception). Celui-ci joue un rôle central dans la mesure où l'objectif de l'enseignement, et donc de l'apprentissage, est toujours d'enrichir et de modifier des représentations préalables, généralement solidement ancrées, qui sont des obstacles à l'acquisition des connaissances nouvelles (la représentation du circuit électrique sous la forme d'un circuit hydraulique par exemple). L'analyse des processus d'apprentissage pratiquée par les didacticiens est directement inspirée de la psychologie cognitive.

Références

- BANDURA A. (1986). *L'Apprentissage social*. Liège, Mardaga.
- FAYOL M., GOMBERT J.-E., LECOQ P., SPENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.
- GAONAC'H D., GOLDER C. (éd.) (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris, Hachette.
- REUHLIN M. (2002). *Psychologie*. Paris, PUF.
- VERGNAUD G. (éd.) (1994). *Apprentissage et didactique, où en est-on ?* Paris, Hachette.

BILAN DE COMPÉTENCES (COMPETENCIES ELICITATION CAREER COUNSELING)¹

Deux types de pratiques se rapportent aujourd'hui, en France, au bilan de compétences* : l'un intitulé « bilan de compétences professionnelles et personnelles » institué par la loi du 31 décembre 1991 et l'autre, dénommé « bilan de compétences approfondi » (BCA) initié par une convention de l'Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (UNEDIC) en janvier 2001 dans le cadre de la définition d'un plan d'aide au retour à l'emploi (le PARE). Ces pratiques se situent toutes les deux dans le champ professionnel et peuvent s'adresser aux mêmes publics ; elles donnent également lieu à des financements publics ; leur durée est à peu près équivalente. Toutefois, malgré la proximité des appellations, ces pratiques ne peuvent être confondues car elles impliquent différemment conseillers* et bénéficiaires des démarches de bilan.

Les textes légaux

Le bilan de compétences professionnelles et personnelles a été institué par un accord interprofessionnel du 3 juillet 1991. Il a fait, par la suite, l'objet d'une définition légale (loi du 31 décembre 1991) et d'une inscription au code du travail sous la forme d'un droit au congé pour effectuer un bilan. Il est ainsi défini : « les actions permettant de réaliser un bilan de compétences ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences

1. Par Jacques Aubret.

professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. »

Le bilan est effectué sur le temps de travail et financé par l'État, les entreprises ou les bénéficiaires eux-mêmes. Il peut être proposé à un salarié par une entreprise ou à un demandeur d'emploi, mais il ne peut être réalisé qu'avec son consentement. Le refus de cette proposition ne constitue pas un motif de licenciement. Les résultats du bilan sont la propriété inaliénable de son bénéficiaire. Ils ne peuvent être communiqués à des tiers qu'avec son accord. Le droit au bilan est renouvelable tous les cinq ans.

Les prestations de bilan sont assurées par des organismes extérieurs aux entreprises agréés par l'État. Ceux-ci doivent utiliser des techniques fiables d'évaluation mises en œuvre par des personnels qualifiés. Des centres spécialisés, les centres interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC) ont été créés, en France, pour promouvoir cette démarche. Des organismes similaires ont vu le jour en Belgique, Suisse, Italie, Pologne.

Un arrêté du 7 janvier 1997 relatif au bilan professionnel dans la fonction publique permet à tout fonctionnaire de bénéficier d'un bilan dont la définition et le contenu sont identiques au bilan de compétences professionnelles et personnelles.

Selon les décrets d'application de la loi de décembre 1991 un bilan de compétences doit comprendre, sous la conduite du prestataire, les trois phases suivantes :

1. Une phase préliminaire qui a pour objet :
 - de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche ;
 - de définir et d'analyser la nature de ses besoins ;
 - de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences, ainsi que des méthodes et techniques mises en œuvre.
2. Une phase d'investigation permettant au bénéficiaire :
 - d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels ;
 - d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles et personnelles et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales ;
 - de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle.
3. Une phase de conclusions qui, par la voie d'entretiens personnalisés, permet au bénéficiaire :
 - de prendre connaissance des résultats détaillés de la phase d'investigation ;
 - de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation d'un projet professionnel et, le cas échéant, d'un projet de formation ;
 - de prévoir les principales étapes de la mise en œuvre de ce projet.

Cette phase se termine par la présentation au bénéficiaire des conclusions détaillées du bilan et d'un document de synthèse. La pratique du portefeuille de compétences accompagne utilement et prolonge la réalisation d'un bilan (Aubret et Fédération des CIBC, 2001).

Les actions que comportent les trois phases susmentionnées doivent être menées de façon individuelle. Toutefois, certaines actions conduites dans la phase d'investigation peuvent l'être de façon collective, à condition qu'il ne soit pas porté atteinte au respect de la vie privée des bénéficiaires.

Le bilan de compétences approfondi (BCA) a été inauguré par une convention de l'UNEDIC en 2001, laquelle préconise un bilan de compétences approfondi, aux chômeurs rencontrant des difficultés à trouver un emploi. Le bilan est proposé dans le cadre d'un projet* d'action personnalisé (PAP) défini en commun entre l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et le demandeur d'emploi à la suite d'un entretien approfondi. Celui-ci permet d'apprécier le degré d'autonomie du demandeur dans ses recherches. Pour les salariés qui risquent de rencontrer des difficultés à retrouver un emploi, un examen de l'ensemble de leurs capacités professionnelles est effectué. Le demandeur d'emploi peut solliciter cet examen si celui-ci ne lui a pas été proposé. Les résultats sont confidentiels (art. 14 § 2 du nouveau règlement de l'assurance chômage). Si l'intéressé n'a pas retrouvé d'emploi, au terme de 6 mois de recherche, une actualisation du PAP est opérée. Elle débouche éventuellement sur un bilan de compétences approfondi (BCA).

Contrairement au bilan de compétences professionnelles et personnelles, le bilan de compétences approfondi n'a pas de structure prédéfinie quant à ses modalités de réalisation, ce qui laisse place à une variété de pratiques, et notamment de pratiques d'évaluation, qui échappent de fait à toute possibilité de contrôle de qualité. Le bilan de compétences approfondi étant gouverné par l'urgence de trouver une solution efficace aux problèmes d'insertion, les considérations sur le court terme risquent de dominer la prise en compte du moyen et du long terme. Néanmoins, rien n'empêche les organismes qui proposent des bilans, hormis parfois les questions de moyens, de concevoir et d'articuler la réalisation d'un bilan de compétences approfondi dans un plan à plus long terme intégrant les problèmes d'orientation et de projet* pris en charge dans le cadre des bilans de compétences professionnelles et personnelles.

Les caractéristiques d'un bilan de compétences professionnelles et personnelles

Le bilan de compétences est considéré comme le prototype du bilan personnalisé tel qu'il peut être proposé aux périodes cruciales de la vie (Aubret, Blanchard, 2005). Il correspond à une approche globale de la personne

considérée dans son unité, ses identités, ses rapports à soi, au travail, à autrui, ses valeurs, confrontée à des événements ou des situations problèmes impliquant recherche de solutions et prise de décisions.

1. Le bilan personnalisé concerne la personne dans sa globalité et résulte d'une décision ou d'une acceptation personnelle ; notons que cette démarche n'a pas d'objectifs thérapeutiques : elle est conduite dans un cadre contractuel bien défini qui précise à la fois quels sont les objectifs du bilan (par exemple, une aide à une réorientation professionnelle), le type de travail qui est attendu de la part du bénéficiaire, et en quoi consiste l'activité de conseil ou d'accompagnement du conseiller bilan ;
2. Il est structuré et organisé par rapport à des objectifs définis par le bénéficiaire, objectifs qui peuvent être, par exemple, la construction d'un projet professionnel ou la construction d'un parcours de formation ;
3. Il est conduit dans un réseau d'interactions sociales et avec des méthodes et des outils propres à favoriser l'élaboration de points de repères en matière d'évaluation de soi, des rapports à autrui à l'environnement et au travail susceptibles de fournir des images valorisantes de soi et de déclencher de nouvelles motivations à s'investir.
4. Les composantes évaluatives et les activités de conseil et d'accompagnement d'un bilan relèvent d'actes de professionnels expérimentés et qualifiés.

Dans sa dynamique et sa centration sur la personne le bilan de compétences se situe dans la ligne des conceptions éducatives de l'orientation des adultes. Celles-ci se sont développées notamment à partir d'initiatives personnelles et associatives ayant pour objet d'apporter des réponses concrètes à des problèmes majeurs de société. L'expérience de l'association « Retravailler » illustre ce point de vue. Fondée en 1973 par E. Sullerot cette association s'est fixé comme objectif de faciliter l'insertion* ou la réinsertion professionnelle des femmes puis d'autres publics. La méthode développée s'appuie sur une démarche d'orientation active (auto-orientation) basée sur la responsabilisation et la motivation* des personnes concernées, donnant lieu à des échanges en situation de groupe (socialisation de l'orientation). De la distance est prise par rapport aux méthodes fondées sur l'expertise psychométrique en vue d'un ajustement des candidats à l'embauche pour des emplois déterminés. Selon « Retravailler », l'orientation doit être conçue comme un processus dynamique dans lequel ni la personne ni l'emploi ne sont envisagés comme des éléments statiques mais au contraire en évolution permanente.

Le bilan des compétences a trouvé un solide ancrage dans le développement de la formation* continue et de l'éducation permanente. De ce point de vue la visée d'orientation dans le bilan s'inscrit parfaitement dans la mission générale de l'éducation : donner à tout homme les moyens qui lui permettent

de conquérir et d'exprimer sa liberté en toutes circonstances. Toutefois, cette visée resterait utopique si l'on ne recherchait pas, dans les interventions éducatives, une cohérence parfaite entre les principes énoncés et les méthodes d'intervention adoptées. Dans le bilan de compétences, les conseillers* se définissent essentiellement comme des « accompagnateurs » d'un processus qui relève principalement de l'activité du bénéficiaire. Il s'agit donc de se centrer sur la vie de la personne plutôt que sur sa personnalité. Ce faisant on applique un principe de C. Rogers : reconnaître que le client aura une grande satisfaction à trouver une réponse à son problème mais que la seule réponse réaliste possible est fonction de son pouvoir et de son désir d'affronter la situation.

Il trouve sa cohérence et sa légitimité dans le développement de pratiques sociales fondées sur l'analyse des expériences personnelles, sociales et professionnelles. L'objectif du retour sur l'expérience est triple : « se reconnaître dans son expérience », « la mettre en valeur » « objectiver cette valeur aux yeux d'autrui ». Les méthodes développées autour de l'analyse de l'expérience à partir des récits biographiques ou autobiographiques, des méthodes d'explicitation de l'expérience ou des pratiques de portefeuille de compétences partent d'un présupposé commun : l'expérience ne se livre dans toute sa richesse que lorsqu'elle donne lieu à un travail de formalisation allant de l'explicitation des faits de vie à la reconnaissance de l'implication de la personne dans ces faits et aux changements induits dans les manières d'être, de connaître et d'agir. Elle ne livre sa valeur aux yeux d'autrui que lorsque la personne apporte des éléments objectifs susceptibles de servir de preuve d'acquis d'expérience, tant dans le domaine des connaissances que dans celui des compétences. Ce travail de reconnaissance de soi en vue de se faire reconnaître trouve des applications non seulement dans les démarches de validation des acquis de l'expérience mais dans les entretiens d'embauche ou dans les entretiens annuels lorsqu'il s'agit de négocier des plans de formation ou de carrière ou de gérer des transitions* professionnelles.

Les notions de « soi* », d'« images de soi », d'« estime de soi », de « conscience de soi » sont centrales dans le bilan de compétences défini très justement par Lemoine (1998) comme un travail d'« auto-emprise », c'est-à-dire comme une riposte personnelle aux phénomènes d'emprise que représente l'ensemble des déterminations sociales qui pèsent sur soi. Cette modélisation permet d'exploiter les travaux et conceptualisations de Bandura (2003). Pour cet auteur les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches comptent parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment* de compétence (traduction de l'expression anglaise : *self-efficacy*) renvoie aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendues et aux croyances qu'elles ont à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, leurs

ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. C'est le mécanisme central de la gestion de soi (*personal agency*) qui permet à l'individu de devenir agent de son comportement (*human agency*), de se constituer comme sujet dans un espace social intersubjectif.

Des études conduites sur des personnes ayant réalisé un bilan de compétences témoignent de l'efficacité du bilan de ce point de vue. Dans une étude avant/après bilan, Ferrieux et Carayon (1996 ; 1998) ont trouvé que le bilan de compétences augmentait globalement l'estime de soi des bénéficiaires. De ce fait, ils progressaient dans leurs capacités à construire un projet professionnel, à formuler un plan d'action, à engager des actions, à négocier leur projet. Le taux d'insertion des chômeurs de longue durée, bénéficiaires d'un bilan, après six mois, est plus élevé que celui des bénéficiaires d'autres prestations (action d'insertion et de formation). Gaudron et Bernaud (1997) dans une étude avant/après bilan et avec un groupe contrôle montraient également que le bilan augmentait l'estime de soi. À l'aide d'un questionnaire d'auto-analyse et d'auto-emprise, Lemoine constatait en 1997 que le bilan apporte une connaissance plus précise de ses compétences, une clarification de la situation et un progrès dans l'élaboration des projets.

La réalisation des bilans de compétences s'appuie sur un réseau de prestataires de service agréés par l'État, mais de statut diversifié : public, associatif, privé. Des bilans sont ainsi proposés par les centres interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC), des centres d'information et d'orientation, des cabinets de consultants, des organismes de formation professionnelle, des structures d'accueil pour l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle, etc. Les conseillers* bilan qui agissent au sein de ces organismes n'ont pas de formation commune bien que des formations universitaires (à dominante psychologique) soient proposées dans plusieurs universités françaises en formation initiale ou en formation continue (voir à ce sujet, Lemoine, 2002). Si, pour décrire l'activité de ces conseillers l'accent est mis sur l'accompagnement des personnes dans leur démarche, le bilan de compétences contribue à mettre sur le devant de la scène les métiers du conseil* en orientation tel que le préconise A. Lhotellier (2001).

En conclusion

Selon la Direction de l'animation, de la recherche, des études statistiques du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale (DARES), en 2003, plus de 50 000 bilans de compétences ont été réalisés, essentiellement au profit des salariés. Le financement concerne ici les bilans de compétences professionnelles et personnelles. Par ailleurs, plus de cent cinquante-cinq mille bilans de compétences approfondis (BCA) ont été organisés au profit des seuls demandeurs d'emploi. Depuis plusieurs années, le nombre de salariés

ayant bénéficié d'un bilan de compétences est stable. En revanche, le nombre de demandeurs d'emploi ayant bénéficié d'un bilan de compétences approfondi est en forte hausse : + 60 % entre 2002 et 2003. Qu'ils soient salariés ou demandeurs d'emploi, les principaux bénéficiaires de ces prestations sont les femmes, les cadres et les employés et, de manière plus générale, les plus diplômés.

Références

- AUBRET J., FÉDÉRATION DES CIBC (2001). *Le Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris, Établissement d'applications psychotechniques.
- AUBRET J., BLANCHARD S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, Dunod.
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte), Bruxelles, De Boeck (éd. originale, 1997).
- FERRIEUX D., CARAYON D. (1996). « Impacts du bilan de compétences sur le positionnement personnel et professionnel : étude réalisée auprès de chômeurs de longue durée ». *Carriérologie*, 6, 2, 45-69.
- FERRIEUX D., CARAYON D. (1998). « Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 4, 251-259.
- GAUDRON J.-P., BERNAUD J.-L., LEMOINE C. (1997). « Évaluation des effets individuels des bilans de compétences : théories, méthodes et résultats ». In E. BRANGIER, N. DUBOIS, C. TARQUINO (dir.), *Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales* (p. 79-83). Actes du colloque international et rencontres praticiens-chercheurs. Metz, juin.
- LEMOINE C. (1998). « Qu'est-ce qu'un bilan de compétences ? », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 243-249.
- LEMOINE C. (2002). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris, Dunod.
- LHOTELLIER A. (2001). *Tenir conseil*. Paris, Seli Arslan.

CAPITAL HUMAIN (*HUMAN CAPITAL*)¹

La notion de capital humain est aujourd'hui utilisée pour évoquer la nécessité d'investir dans la ressource humaine* en vue de constituer une « société de la connaissance ». Simple catégorie de la pratique, elle se veut aussi concept dans la théorie du capital humain et les approches économiques et sociologiques de l'éducation. Elle est ainsi utilisée pour analyser le comportement des agents vis-à-vis de la formation ou les liens entre éducation et croissance.

Dans son acception courante, le capital humain correspond à l'ensemble des aptitudes productives des individus, à leurs qualités physiques et intellectuelles, à leurs qualifications* et compétences*. Le capital humain complète ainsi le capital physique, correspondant à tous les biens matériels utilisés dans la production de richesse, et se distingue du capital social, qui correspond plutôt aux ressources relationnelles et comportementales des personnes. Ce capital se constitue progressivement au cours de la vie, tant dans la famille qu'à l'école, dans l'entreprise ou dans la vie de tous les jours. Il est le produit de la formation, formelle ou informelle, et de l'expérience et dépend aussi de l'état de santé et de divers traits de comportement comme la disponibilité géographique. Il dépend ainsi des politiques d'éducation, de santé ou de migration.

La mesure du capital humain fait question car il faut pouvoir apprécier sa quantité comme sa qualité. Et il n'est pas simple d'évaluer le degré de compétences ou d'effort au travail qu'un travailleur peut acquérir grâce à la formation. De plus, les détenteurs d'un même diplôme n'ont pas les mêmes capacités et il est difficile de trouver un équivalent entre acquis de la formation et de l'expérience. On peut alors se limiter à la formation formelle mais il faut pour cela disposer d'une unité de mesure, par exemple le nombre

1. Par José Rose.

d'années de formation, qui reste fort réductrice. On peut aussi utiliser des tests, ce qui ne va pas de soi, ou trouver des substituts comme le niveau de rémunération ou le statut, qui sont des reflets discutables des compétences.

La formation comme investissement en capital humain

Qui dit capital dit investissement et c'est l'aspect mis en avant dans la théorie du capital humain concevant toute décision individuelle comme le résultat d'un calcul économique rationnel en univers concurrentiel. À partir des années soixante et des travaux de Becker, une théorie néo-classique de la formation et de ses rapports à l'emploi émerge ainsi progressivement pour constituer désormais, malgré les critiques, une référence implicite à de nombreux discours sur la formation. Selon cette vision, les individus comme les employeurs, investissent en formation dès lors qu'ils peuvent en espérer un bénéfice supérieur aux coûts engagés. Ces derniers englobent les coûts directs de formation mais aussi les coûts d'opportunité correspondant aux gains que l'on n'a pas eus parce qu'on était en formation, tandis que les gains se mesurent par le différentiel salarial imputable au surplus de formation sur l'ensemble de la vie.

On dispose ainsi d'un modèle de décision* qui peut s'appliquer aussi bien aux individus, lorsqu'ils choisissent leurs études ou décident de les prolonger, qu'aux instances éducatives, qui peuvent mesurer ainsi la rentabilité de leur investissement, ou aux employeurs, lorsqu'ils envisagent de contribuer à la formation de leurs salariés.

On peut alors interpréter l'allongement des études comme le résultat d'un calcul individuel rationnel fondé sur le lien observé entre durée des études et ressources salariales, lequel peut être remis en cause dans un contexte de scolarisation forte et de chômage élevé. Quant aux entreprises, elles ne s'impliqueront dans la formation de leurs salariés que si elles peuvent en tirer bénéfice, ce qui dépend de l'ampleur et de la répartition du coût mais aussi de la possibilité de tirer partie des gains de productivité donc de la stabilité de la personne formée.

Capital humain général et spécifique

Il convient alors de distinguer capital humain général et spécifique. Le premier a un contenu général et un vaste espace de reconnaissance, ce qui justifie son acquisition à l'école. Le second est acquis en situation de travail, dans une entreprise particulière, par expérience ou formation sur le tas, et il n'a de valeur que dans cette entreprise. Il est alors logique que les employeurs acceptent, à certaines conditions, de financer son acquisition. Ils s'engageront

parce qu'ils n'en supportent pas intégralement la charge ou sont les seuls à pouvoir en bénéficier, parce qu'ils sont assurés du maintien de leurs salariés, parce que la formation a un contenu spécifique ou qu'ils parviennent à la rendre spécifique, par exemple en ne la sanctionnant pas par un diplôme.

Cette distinction fructueuse mérite toutefois d'être complétée. C'est ce qu'a proposé Stankiewicz en analysant les raisons pour lesquelles les entreprises financent parfois de la formation générale. Celle-ci accroît le potentiel d'adaptation de la personne, lui permet de s'approprier des situations spécifiques et changeantes, développe des connaissances et des outils améliorant l'aptitude à traiter des problèmes, confère un savoir et développe aussi une capacité à apprendre par soi-même, ce qui peut s'avérer rentable à condition que les coûts de séparation ne soient pas trop élevés. De même, le financement de formations diplômantes par l'entreprise n'est pas forcément irrationnel si on peut les amortir, par exemple lorsque la probabilité de départ est faible, ou lorsqu'on peut réduire le coût de sortie, par exemple en situation de chômage ou de sureffectif.

Une théorie très discutée

Cette théorie a été très discutée, d'abord parce qu'elle a donné lieu à des prédictions incertaines et des vérifications délicates. Certes, globalement, il y a bien un certain lien entre niveaux de formation et de salaire mais la variance des gains est très forte pour chaque niveau. La corrélation a donc un faible pouvoir interprétatif et l'introduction d'autres variables, telles que l'âge ou le sexe, est tout aussi explicative. Par ailleurs, les problèmes de mesure sont insurmontables puisqu'on évalue généralement la productivité par le salaire, ce qui conduit à un raisonnement circulaire. Les hypothèses de rémunération à la productivité marginale et l'effet autonome de la formation sur la productivité considérés comme des postulats sont loin d'être « réalistes ». D'autres arguments ont souligné le caractère réducteur de cette approche. Ainsi, l'éducation n'est pas seulement une dépense d'investissement productif mais aussi un moyen d'épanouissement personnel, l'investissement éducatif ne rapporte pas seulement à l'individu mais aussi à son entourage et à la société, l'éducation est loin d'être le seul et le plus important facteur de différenciation des salaires, la formation n'a pas comme seul mobile le gain salarial. À cela s'ajoutent les limites même de l'analyse néo-classique, notamment le fait de considérer que tous les individus sont des agents économiques rationnels et calculateurs qui raisonnent de la même façon, le fait de sous-estimer les différences sociales d'accès à la formation et, d'une certaine façon, de réifier l'homme.

Par la suite, la théorie du capital humain s'est vue complétée, remplacée, par d'autres théories telles que celles du filtre et du signalement qui posent sur le capital humain et l'école un regard assez différent. Ainsi, dans la théorie

du signal de Spence, un salaire supérieur n'est pas le résultat d'un investissement en formation générant une hausse de productivité mais simplement le constat de qualités intrinsèques des personnes qui se sont manifestées par la réussite scolaire. Dans cette optique, la valeur des diplômes est un pur effet de marché et les connaissances acquises durant la formation initiale jouent un rôle mineur en tant que telles. Les entreprises utilisent ainsi le diplôme comme un signal commode pour estimer les capacités productives probables des individus, supposées corrélées à leur capacité à intégrer les normes scolaires, signal précieux dans un contexte d'incertitude rendant impossible l'appréciation du capital humain et la maîtrise des comportements ultérieurs, mais ambiguë car il se trouve confronté aux mêmes effets contradictoires, la progression de la demande de diplômes leur faisant perdre leur valeur de signal discriminant.

Références

- BECKER G. (1964). *Human Capital*. New York, Columbia University Press for NBER.
- EICHER J.-C., LÉVY-GARBOUA L. (dir.). (1979). *Économique de l'éducation*. Paris, Economica.
- GURGAND M. (2005). *Économie de l'éducation*, coll. Repères, La Découverte.
- STANKIEWICZ F. (1994). *Pourquoi les entreprises financent-elles de la formation générale ? Essai d'analyse d'une hérésie*. Doc. ronéo, LAST-CLERSE

CARRIÈRE PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE (CAREER)¹

D'origine italienne et latine, le mot « carrière » désignait une arène pour les courses de chars. Par extension, il a pris le sens d'une voie dans laquelle on s'engage : « entrer dans la carrière veut dire s'avancer dans le cours de la vie » (Jules Vallès). Aujourd'hui, « carrière » fait avant tout référence à la progression d'un individu dans sa vie professionnelle, celle-ci comportant des étapes s'ordonnant généralement dans un sens positif : d'une moindre à une plus grande qualification* (comme dans l'expression : « faire carrière »). Le développement de l'emploi précaire* — lié, d'une part, à la segmentation du marché du travail, et, d'autre part, à l'organisation de la production autour d'un petit noyau stable de salariés que viennent compléter des travailleurs « périphériques » en nombre variable selon les aléas économiques — conduit à s'interroger sur la possibilité pour ces derniers de faire une carrière professionnelle. Leur trajectoire professionnelle faite de contrats de travail à durée déterminée, de période de chômage, de « stages », de travail à temps partiel imposé, etc. ressemble plus à un « chaos vocationnel » (Danielle Riverin-Simard, Jean-Pierre Boutinet) qu'à une carrière.

Au cours des dernières décennies du XX^e siècle, le concept de « carrière » a pris une place centrale dans les théories et pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle en Amérique du Nord (et dans la plupart des pays anglo-saxons). Il y constitue aujourd'hui la catégorie (au sens de concept primordial organisant les autres concepts d'un champ donné) qui oriente de nombreuses pratiques et recherches. Ainsi, la plupart des pratiques d'aide à l'orientation y sont-elles englobées sous l'appellation de *career development*

1. Par Jean Guichard.

(développement de carrière) : *career education* (éducation* à l'orientation), *career counseling* (conseil* en orientation), etc.

Dans les années soixante à quatre-vingt, aux États-Unis, les « carrières » personnelles, scolaires et professionnelles ont été étudiées principalement dans le cadre de modèles issus de la psychologie du développement*. Trois auteurs ont marqué ces recherches : Robert J. Havighurst, Daniel Levinson et, surtout, Donald Super. Pendant ces mêmes années, les travaux de Howard Becker — s'inscrivant dans le courant de l'interactionnisme symbolique et notamment de Everett Hughes — ont conduit à concevoir le concept de carrière d'une manière beaucoup plus large. Cette ouverture est aujourd'hui prolongée dans le champ de l'orientation par Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin.

Robert Havighurst et Daniel Levinson : tâches de développement* de carrière et structures de vie

Havighurst conçoit la carrière comme un processus de développement vocationnel par étapes, s'étendant sur toute la vie. L'un des concepts clés de Havighurst est celui de « tâches de développement » : ce sont des « activités » — attendues d'un individu donné, d'un âge donné, dans une société donnée — relatives à son développement personnel, professionnel et social. Ces « tâches » constituent des normes — liées à des impératifs physiologiques, psychologiques et sociaux — relatives à des compétences sociales, des attitudes et des conduites. Havighurst distingue huit grandes catégories de tâches de développement constitutives chacune d'un âge de la vie. L'enfant a ainsi pour tâche de s'identifier à un travailleur (à une personne significative de son entourage). Le pré-adolescent doit développer de bonnes habitudes de travail (organiser son temps, apprendre à faire passer le travail avant le jeu, etc.). Les tâches de l'adolescent* et du jeune sont d'acquérir une identité professionnelle (trouver une profession qui lui convient, s'y préparer, s'y engager), de se préparer à fonder une famille et d'élaborer un code moral. Au début de l'âge adulte*, il s'agit de devenir un professionnel efficace, de fonder une famille et de prendre ses responsabilités de citoyen. Viennent ensuite la transition* du milieu de vie, puis le cœur de l'âge adulte où l'individu a, notamment, à s'interroger sur sa volonté de poursuivre dans la même voie ou de réorienter sa carrière* et à s'adapter aux changements biologiques. Après une nouvelle transition, la fin de l'âge adulte est marquée par différentes tâches d'adaptation (à la retraite, au déclin de ses possibilités physiques, à différents deuils, etc.) et d'organisation d'un milieu de vie adapté.

Levinson *et al.* conçoivent aussi les trajectoires de la carrière adulte sous la forme de grandes étapes. Leurs travaux initiaux, fondés sur des entretiens répétés avec quarante hommes âgés de 35 à 45 ans, ont été ensuite complétés par des entretiens réalisés avec des femmes par Judy Levinson. La « structure

de vie » constitue le concept fondamental de Levinson *et al.* Ils entendent par là un modèle général de la vie — où les rôles familiaux et de travail sont centraux — manifestant les priorités de l'individu, ainsi que ses relations avec les autres et l'ensemble de la société. Le développement est fait d'une alternance de périodes de structuration et de déstructuration de ce modèle de vie. Ces dernières constituent des phases de transition*. Après la « saison de l'enfance et de l'adolescence* » vient une transition conduisant à la « saison du jeune adulte* ». Au début de l'âge adulte, une première structure de vie est bâtie autour de l'engagement dans un emploi et dans une vie de couple. Celle-ci est remise en question lors de la transition de la trentaine. À la suite de celle-ci, l'individu peut « s'établir », c'est-à-dire conforter son ancienne structure de vie ou la réviser partiellement ou totalement. Le même schéma de développement se reproduit pour la « saison du milieu de la vie » : la « transition de l'âge moyen » introduit à « l'entrée dans l'âge moyen » où il s'agit de définir une nouvelle structure de vie adaptée à cet âge (par exemple réorienter sa carrière, fonder un nouveau couple, etc.) qui conduit après une nouvelle transition au point culminant de l'âge moyen. Levinson *et al.* postulent que le même schéma se reproduit pendant la dernière « saison » de l'existence : la vieillesse*.

Donald Super : les tâches de développement* des cinq périodes du développement de la carrière

Le modèle de Super constitue une synthèse de Havighurst et de Levinson faisant, de plus, appel à certains concepts de Kurt Lewin (voir « Transition »). L'un des concepts majeurs de Super est celui de « tâches de développement de carrière* ». Il entend par là l'ensemble des compétences, attitudes, représentations et comportements socialement attendus des individus — de l'enfance à la retraite — relativement au travail et à l'emploi. En se fondant sur l'analyse de récits de vie, Super a observé que ces tâches s'ordonnaient de manière séquentielle. Il a ainsi distingué cinq grandes périodes du développement d'une « carrière professionnelle », correspondant chacune à un ensemble de tâches attendues d'un individu d'un âge donné. L'enfance est l'étape de la « croissance ». On attend alors des enfants qu'ils développent des compétences nécessaires pour l'activité professionnelle, de bonnes habitudes de travail, des sentiments* d'efficacité personnelle, etc. L'étape de « l'exploration* » (entre 15 et 24 ans) est celle où les jeunes doivent explorer, d'un côté, leurs intérêts, leurs capacités et leurs objectifs et, de l'autre, le monde professionnel. Ayant ainsi précisé leurs intérêts et capacités, il s'agit ensuite pour eux de « cristalliser » une préférence pour un certain domaine professionnel avant que de « spécifier » leur choix pour une profession donnée et de mettre ce choix en œuvre (en s'engageant, par exemple, dans une formation qui y prépare). L'étape de « l'établissement » (entre 25 et

44 ans) est celui où l'individu s'établit dans sa carrière : il s'agit d'abord de se stabiliser dans une position professionnelle. Puis, il doit consolider cette position (en interagissant positivement avec ses collègues, en étant productif, engagé dans son travail, etc.). Il doit aussi réfléchir à des projets relatifs à l'avancement de sa carrière. L'étape du « maintien » (de 45 ans jusqu'au « désengagement ») est celle où l'individu doit répondre à la question de savoir s'il désire continuer pendant de nombreuses années encore dans la même voie, s'il doit s'établir dans une autre, ou si, tout en restant dans le même emploi, il ne pourrait pas s'y investir différemment. Le « désengagement » est une étape où, d'abord, l'individu ralentit sa carrière, forme un successeur, définit des projets pour sa retraite, etc. Il doit ensuite réorganiser son style de vie en fonction des ressources et du temps libre dont il dispose.

Ce processus de développement* de la carrière professionnelle a pour origine, selon Super, le désir de l'individu de réaliser son « concept de soi vocationnel ». Un « concept de soi* » est un portrait de soi dans un certain rôle, dans une certaine situation, inséré dans un réseau de relations et en train d'effectuer certaines activités. Le concept de soi vocationnel désigne l'ensemble des attributs relatifs à soi que l'individu considère comme pertinents pour s'orienter. Il tient par conséquent une place majeure dans l'orientation professionnelle. Il ne constitue néanmoins qu'un concept de soi parmi d'autres. L'individu n'est pas que travailleur : chacun se forge différents concepts de soi relatifs à chacun de ses rôles. Pour Super, « l'espace de la vie » comprend six rôles sociaux majeurs : enfant, étudiant, participant à des loisirs, citoyen, travailleur, chargé de famille (*homemaker*). Ces rôles sont en interaction : ils peuvent se renforcer, être neutres ou s'opposer les uns aux autres. La « structure de vie » décrit l'organisation des rôles d'un individu à un moment de sa vie (le rôle de travailleur peut, par exemple, être central à un point tel que les autres en sont réduits à peu, voire annihilés pour certains). La structure de vie n'est pas immuable : la pondération des différents rôles varie notamment selon les âges de la vie. Ainsi, à l'adolescence*, les rôles d'enfant, d'étudiant et de participant à des loisirs sont souvent centraux, alors que l'homme adulte privilégie plutôt ceux de travailleur et de père de famille, tout en les articulant plus ou moins à ceux de citoyen, de participant à des loisirs et d'enfant. La carrière professionnelle ne constitue donc pour Super qu'un élément — certes majeur pour bon nombre d'individus pendant la plus grande partie de leur vie — parmi d'autres éléments constitutifs de leur « carrière personnelle ».

Howard Becker : la carrière comme engagement dans une ligne de conduite

Cette compréhension large de « carrière » a été conceptualisée par les interactionnistes symboliques. Howard Becker a ainsi étudié des carrières

« déviantes » : par exemple, celle de fumeur de marijuana. « Carrière » désigne alors la suite des passages d'une position à une autre dans un contexte donné, déterminés par un certain nombre de facteurs « objectifs » (des événements et des circonstances variables) et « représentatifs » ou « attitudinaux » (l'évolution de la signification de ces changements pour l'individu, de ses motivations et de ses désirs). Pour Becker, un processus fondamental permet de comprendre l'entrée dans une carrière : l'engagement dans une certaine ligne de conduite. Compte tenu de ses activités passées et de sa connaissance des mécanismes institutionnels, l'individu estime qu'il doit adopter certaines lignes de conduite sans lesquelles certaines de ses activités futures seraient compromises. Par exemple, un jeune de milieu favorisé considérera qu'il doit s'investir dans des études longues s'il ne veut pas compromettre son avenir professionnel. L'adoption par l'individu d'une telle ligne l'amène progressivement à investir dans des types d'intérêts pour lesquels il n'avait pas d'affinités immédiates (l'élève peut, par exemple, en venir à se passionner pour l'histoire ou la physique). La ligne choisie le conduit en même temps à réprimer certaines tentations déviantes en pensant aux conséquences possibles d'un tel engagement.

Certains individus peuvent néanmoins s'engager dans des conduites déviantes, soit (selon Becker, c'est le cas le plus rare) parce que, dès leur jeunesse, ils sont restés marginaux par rapport à la culture conventionnelle (à ses normes et à ses valeurs), soit parce qu'ils composent avec leur système représentatif en vue d'effectuer un premier acte déviant (par exemple en condamnant ceux qui condamnent l'acte déviant). Un tel acte peut rester isolé. Mais au cours d'interactions avec des individus « déviants » plus expérimentés, l'individu apprend à prendre conscience d'une certaine manière de nouveaux types d'expérience, notamment en les nommant d'une certaine façon, via un langage appris lors de ces interactions. Ainsi, progressivement, l'individu en vient-il à participer à une sous-culture — organisée autour d'une certaine activité déviant — dont les représentations partagées lui deviennent familières.

Cependant, le fait de posséder une certaine caractéristique déviant a souvent une valeur symbolique plus générale. Comme l'ont montré les recherches sur les « théories implicites de la personnalité », on présume que l'individu possède d'autres caractéristiques nécessairement associées à ce trait saillant et stigmatisé (celui qui est étiqueté comme « délinquant » peut n'avoir commis qu'un seul vol. Cependant, aux yeux du sens commun, puisqu'il a transgressé la loi, il se pourrait bien la transgresser à nouveau, et pas seulement, en volant). Un individu déviant sous un certain rapport peut ainsi en venir à être traité de déviant sous de nombreux autres. Et cela tend, pour Becker, à constituer une prophétie auto-réalisatrice : « Bien que l'effet des drogues opiacées n'altère pas nécessairement les capacités de travail, une réputation de toxicomane a toute chance de vous faire perdre votre emploi. Dans de telles situations, il est difficile pour un individu de se conformer aux

autres normes, qu'il ne comptait, ni ne souhaitait transgresser : il se retrouve nécessairement déviant même dans ses autres aspects » (Becker, 1963, p. 57).

La dernière étape d'une carrière déviante est constituée par l'entrée de l'individu dans un groupe déviant organisé. Cette entrée influence fortement sa représentation de soi et le trait déviant devient alors une caractéristique majeure du système identitaire de l'individu. « La conscience de partager un même destin et de rencontrer les mêmes problèmes engendre une sous-culture déviante, c'est-à-dire un ensemble d'idées et de points de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter, ainsi qu'un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. L'appartenance à un tel groupe cristallise une identité déviante » (Becker, 1963, p. 60).

Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin : contexte et carrière

Cette extension du concept de carrière a été prolongée ces dernières années par sa redéfinition par Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin (2002 ; voir Young et Valach, 2006). À leurs yeux, il est nécessaire de prendre en compte le contexte* — considéré fondamentalement comme un cadre interprétatif — pour comprendre le sens d'une action, d'un projet ou d'une carrière. Le contexte est défini par trois attributs fondamentaux :

- une multiplicité de parties ;
- des relations multiples et complexes entre ces parties ;
- le sens des événements et phénomènes qui s'y produisent.

Par exemple, un entretien* de conseil constitue un certain contexte où s'effectue « l'action conjointe » d'une dyade (il ne s'agit donc pas d'une interaction d'individus) au cours de laquelle sont construits des intérêts, des valeurs, des récits de vie, etc. Ces récits de vie sont eux-mêmes des constructions incorporant le contexte (en ce sens qu'ils sont bâtis à partir d'éléments historiques, culturels, sociaux, langagiers, etc.). Ils visent à produire une certaine cohérence (une mise en séquence des événements qui leur donne un sens en les mettant en relation avec un certain but) et à donner de « bonnes raisons » pour rendre compte de ce qui s'est passé. Ces « bonnes raisons » sont celles reconnues dans un certain contexte sociétal : dans nos sociétés, ce pourra être, par exemple, des habiletés, des intérêts, des traits de personnalité, des rencontres, etc.

C'est dans un certain contexte* communautaire, sociétal et culturel que le terme « carrière » trouve son sens. « Carrière est un concept sur-ordonné permettant aux individus de construire des liens entre les actions, de rendre compte des efforts, projets, buts et conséquences, de cadrer les cognitions et émotions internes et d'utiliser des processus de rétroactions et de pro-actions.

De plus, au niveau social, la carrière est prise dans un réseau de significations. C'est pourquoi la carrière constitue un construit que les individus utilisent pour organiser leur conduite dans le long terme » (Young et Valach, 2000, p. 188).

Young, Valach et Collin fondent leur analyse sur l'idée que nous utilisons explicitement la représentation « d'actions humaines intentionnelles visant un but » pour interpréter notre conduite et celle d'autrui. L'individu est ainsi perçu comme un acteur visant à atteindre certains objectifs au moyen de diverses activités. Quatre systèmes d'actions sont distingués : l'action individuelle, l'action conjointe, le projet* et la carrière. Ces trois derniers systèmes s'inscrivent dans des relations sociales. Tout comme les actions individuelles, les actions conjointes visent des buts, mais leurs buts sont conjoints : co-construits (sans que cela signifie que les différentes parties aient le même poids dans cette co-construction). Les projets et la carrière constituent des systèmes d'actions inscrits dans la durée : moyenne pour les premiers et longue pour la seconde. Ainsi, les individus ne limitent pas leur interprétation des conduites à des actions isolées propres à l'un deux, mais mettent en relation les actions à moyen ou long terme, et, à cette fin, utilisent les concepts de « projet » et de « carrière ». « Carrière » vise à saisir l'engagement de l'individu dans la conduite et la compréhension de sa propre vie, cette vie étant faite d'actions individuelles ou conjointes et de projets (parmi lesquels : les projets professionnels).

Young, Valach et Collin soulignent la dimension interprétative de leur concept de carrière : d'une culture à l'autre, les systèmes d'interprétation des actions diffèrent. La carrière constitue ainsi une construction, une combinaison et une représentation déterminées d'actions dans le long terme, au sein d'un certain contexte social et culturel. La culture est définie comme un processus réflexif, partagé, interactif et intergénérationnel portant sur les actions, les projets* et les carrières : c'est un processus dynamique et fluide. Dans cette perspective, analyser les carrières suppose de partir des récits des gens et de leurs explications ordinaires, propres à leur culture. Il s'agit ensuite de montrer comment le sens est construit dans des temporalités moyennes ou longues. Ces récits et explications renvoient à des actions intentionnelles, à des conduites et au sens qui leur sont donnés, inscrits dans des interactions situées dans des communautés particulières. Ces observations permettent de révéler les « projets » et les « carrières » correspondant à ces actions et conduites.

Références

- BECKER H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Éditions A.-M. Métailié.
- BUJOLD C., GINGRAS M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2^e éd.). Boucherville, Québec, Gaëtan Morin.

- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- LEVINSON D.J., DARROW C.N., KLEIN E.B., LEVINSON M.H., MCKEE B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York, A. Knopf.
- YOUNG R., VALACH L. (2006). « La notion de projet en psychologie de l'orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35 (à paraître).

CARTE COGNITIVE DES PROFESSIONS (*COGNITIVE MAP OF OCCUPATIONS*)¹

La carte cognitive des professions est une représentation* mentale des rapports sociaux entre les professions. Ce concept, proposé par Linda Gottfredson, s'inspire de celui de « carte cognitive » d'Edward Tolman (1948). Une carte cognitive est une représentation mentale d'une portion de l'espace physique et des positions relatives des points qui le composent (par exemple, le schéma mental qu'un habitué des transports en commun se fait des lignes du métro de sa ville). La carte cognitive des professions représente l'espace social des professions selon deux dimensions fondamentales (à l'image d'une carte géographique) : la latitude correspond à un certain degré de prestige (d'autant plus élevé que l'on va vers le nord) et la longitude à un certain degré de masculinité-féminité (le plus masculin à l'ouest et le plus féminin à l'est). Dans le modèle de Gottfredson, la carte cognitive des professions tient une place centrale dans le processus d'orientation des jeunes, dans la mesure où ils doivent s'y référer pour circonscrire l'ensemble de leurs préférences professionnelles et effectuer des compromis en fonction des options qu'ils estiment offertes.

Genèse de la carte cognitive des professions

Selon Gottfredson, dès l'enfance, les jeunes différencient les professions (et, par extension, les formations) selon une dimension de genre* (masculin-féminin). Ils formulent des préférences congruentes avec leur propre genre et refusent de considérer les options qu'ils jugent bonnes pour l'autre genre.

1. Par Jean Guichard.

Cette première dimension est fermement établie dès l'âge de 5 ou 6 ans. À partir de 10-11 ans, les pré-adolescents prennent en compte une seconde dimension : le prestige. Celui-ci est d'abord défini en référence à des signes extérieurs (par exemple, un métier où l'on a une grosse voiture) puis à des indicateurs plus abstraits (par exemple, une profession où l'on a des responsabilités, où l'on prend des décisions importantes, où l'on est reconnu socialement, etc.). Ces deux dimensions sont indépendantes : la corrélation est nulle, affirme Gottfredson, entre les degrés de prestige et de masculinité-féminité. Elles peuvent par conséquent s'articuler pour former une carte cognitive. Sur cette carte, chaque profession se trouve à une position définie par ses degrés de prestige et de genre. Par exemple, dans notre société, « maçon » se situe au sud-ouest (faible niveau de prestige et très masculin), « technicienne de surface » au sud-est (faible niveau de prestige et très féminin) et médecin au nord (haut niveau de prestige et « neutre » en termes de genre).

Gottfredson affirme que, dans une société donnée, tous les individus se représentent de la même manière ces positions sociales de professions : la carte cognitive constitue ainsi une vue consensuelle des rapports sociaux entre les professions. Sur cette carte, les différents « types » d'environnement professionnel de John Holland (voir « Intérêt ») ne se répartissent pas au hasard : les emplois réalistes et conventionnels se situent majoritairement vers le sud (faible prestige), les premiers à l'ouest (forte masculinité) et les seconds à l'est (forte féminité). Les métiers entrepreneurs, artistiques et sociaux tendent à se trouver à un niveau intermédiaire de prestige : les premiers du côté ouest (masculins), les deuxièmes au centre (neutre) et les troisièmes à l'est (féminins). Quant aux professions investigatrices, elles se situent majoritairement au nord (fort prestige, neutres en termes de genre). La forme générale de cette répartition est celle d'un triangle : la différence de genre est forte entre les emplois conventionnels et réalistes, moyenne entre ceux des types entrepreneurs, artistiques et sociaux et faible entre les professions investigatrices.

La circonscription des préférences professionnelles

C'est en se référant à cette carte cognitive que les adolescents* sélectionnent les professions qui les intéressent pour leur orientation. Selon Gottfredson, il s'agit d'un processus de circonscription, c'est-à-dire de découpage d'un territoire sur cette carte. Dès l'enfance, ils ont établi ce qui en constituera la première frontière : la limite de masculinité-féminité au-delà de laquelle ils ne peuvent considérer qu'une profession les intéresse. Par exemple, un garçon refusera de considérer qu'un métier se trouvant au-delà de cette limite puisse lui convenir parce que « c'est un métier de femmes » ; en revanche, toutes les professions en deçà lui sembleront ouvertes. Pour une fille, c'est

l'inverse. La deuxième frontière s'établit ensuite. Elle a pour fondement le milieu social d'origine du jeune : il s'agit de la limite inférieure de réussite sociale acceptable dans celui-ci. Par exemple, dans une famille où le père est chirurgien et la mère avocate, le projet de devenir de secrétaire ne sera généralement pas considéré comme tolérable (alors qu'il pourra l'être dans une famille ouvrière). La troisième frontière est liée à la réussite scolaire. Dans tous les systèmes scolaires, on procède, note Gottfredson, à des évaluations publiques des élèves. Ceux-ci construisent alors une représentation mentale de la limite de ce qu'il leur est permis d'espérer : ils se disent que « malgré tous leurs efforts » ils ne parviendront jamais à poursuivre des études conduisant aux professions supérieures à tel ou tel niveau de prestige.

Vers 15 ans, les jeunes ont ainsi circonscrit le territoire des professions susceptibles de les intéresser. Ils introduisent alors une dernière considération relative à celui ou celle qu'ils veulent être : en l'occurrence aux types de Holland. L'adolescent se voit exercer un métier plutôt d'un type que d'un autre. Mais ceci, souligne Gottfredson, seulement dans les limites du territoire précédemment circonscrit. Cela veut dire, par exemple, que si une jeune fille a exclu dès son enfance, la plupart de métiers réalistes et entreprenants (parce que « trop masculins »), puis, compte tenu de son origine sociale, la plupart de ceux « conventionnels » et, enfin, en fonction de ses résultats scolaires, beaucoup de ceux de type investigateur, alors elle ne s'interrogera que sur ceux de type social ou artistique.

Le compromis

Les préférences professionnelles ainsi circonscrites peuvent ne pas correspondre à des possibilités effectives d'insertion*. Gottfredson note qu'il y a ainsi beaucoup plus d'adolescents se projetant dans des professions artistiques que d'opportunités d'emplois de ce type. C'est l'inverse pour les métiers réalistes ou conventionnels. Les adolescents et jeunes adultes vont devoir s'engager dans un processus de compromis. Celui-ci se fait en référence non pas à l'accessibilité réelle des professions, mais à leur accessibilité perçue (ce qui signifie — notamment — qu'il existe des phénomènes d'auto-sélection se fondant sur une perception erronée des possibilités effectives). Gottfredson affirme que ce processus de compromis prend la même forme chez tous les individus dans la mesure où il vise à protéger les aspects les plus centraux — c'est-à-dire les plus anciens — du concept de soi : notamment ceux relatifs au genre. « L'importance relative du type sexuel, du prestige et des intérêts est fonction de la sévérité du compromis à effectuer » (Gottfredson, 1996, p. 198-199). Le poids de chacune de ces dimensions varie en fonction de l'importance du compromis. Il existe des seuils à partir desquels une dimension commence à être considérée. Quand le compromis est « bénin », l'individu sacrifie le type professionnel plutôt que le prestige

ou la « convenance sexuelle » d'une profession. Dans le cas d'un compromis « modéré », « la plupart des gens évitent de faire le sacrifice du prestige » (Gottfredson, 2002, p. 105) (et, plus encore, du genre). Enfin, dans le cas d'un compromis majeur : « Les gens sacrifient leurs intérêts avant que de franchir la limite soit du niveau de prestige tolérable pour eux, soit de la "convenance sexuelle" de la profession envisagée. Éviter un emploi dont le faible niveau de prestige apparaît inacceptable constitue, certes, une source majeure de préoccupation. Néanmoins, en éviter un qui ne convienne pas à son propre sexe constitue une source de préoccupation bien plus importante encore » (Gottfredson, 2002, p. 105). Les recherches empiriques montrent cependant, note Gottfredson, que cette dernière observation vaut principalement pour les hommes : les femmes sont plus disposées qu'eux à accepter des emplois qui ne sont pas socialement considérés comme convenant à leur sexe.

Trois autres traits caractérisent encore ce processus de compromis. Premièrement, les individus sont à la recherche d'une option qui les satisfasse (une option « assez bonne pour eux ») mais pas de la meilleure option possible ; aussi arrêtent-ils leur choix dès qu'ils ont trouvé une solution qui leur convient (voir « Décision »). Deuxièmement, ils rejettent ce qui ne leur semble pas « assez bon pour eux » et, s'ils ne trouvent aucun compromis qui les satisfasse, ils tendent à adopter certaines stratégies telles que rester indécis, maintenir un choix inaccessible, réévaluer la limite des efforts tolérables, etc. Troisièmement, ils s'adaptent, notamment en « rationalisant » leur choix. « Les individus s'adaptent psychologiquement aux compromis touchant au domaine d'activités professionnelles, y compris les plus importants ; ils s'adaptent moins bien aux compromis touchant au prestige qui menacent leur position sociale et moins bien encore à ceux mettant en cause la « convenance sexuelle » de la profession, ces derniers sapant les fondations d'une identité de genre qu'ils puissent accepter » (Gottfredson, 2002, p. 106).

Discussion

Le modèle de Gottfredson a donné lieu à de nombreuses recherches empiriques, notamment en France. Celles-ci confirment l'importance des dimensions « prestige » et « genre » dans la représentation des rapports sociaux entre les professions. Ils mettent aussi en évidence un certain consensus social dans le positionnement social de certaines professions : ainsi, tout le monde ou presque tend à considérer « médecin » comme nettement plus prestigieux que « tôlier » et « instituteur/rice » comme plus féminins que « soudeur/se ». Néanmoins, plusieurs hypothèses n'apparaissent pas confirmées :

- l'absence de corrélation entre les degrés de prestige et de masculinité-féminité. Cette absence de liaison apparente masque une double corrélation : les professions sont jugées d'autant plus prestigieuses qu'elles sont estimées moins féminines et plutôt masculines (par exemple : chercheur

est vu à la fois comme plus prestigieux et plus masculin qu'infirmier). En revanche, quand les métiers sont vus comme les plus extrêmement masculins, ils tendent à être jugés comme d'autant plus dépourvus de prestige (par exemple : maçon est vu comme très peu prestigieux et très masculin) ;

- l'existence d'une carte cognitive des professions consensuelle. La prise en compte des différences de positions scolaires des élèves (par exemple, le fait d'être scolarisé en 1^{re} scientifique ou bien en brevet d'étude professionnel administratif) ou d'origines sociales met en évidence qu'ils ne construisent pas des cartes cognitives identiques des professions. Certes, celles-ci se structurent bien en référence aux deux dimensions prestige et masculinité-féminité. Mais le positionnement des professions les unes par rapport aux autres tendent à traduire la position scolaire actuelle des élèves et les attentes auxquelles elle les conduit. Par exemple, ceux de 1^{re} scientifique situent « médecin » et « ingénieur » de manière voisine (« très prestigieux »). Ils les distinguent nettement d'infirmier et instituteur (« moyennement prestigieux » et « féminin ») et plus encore de secrétaire (« très peu prestigieux » et « très féminin »). En revanche, les élèves de BEP administratif différencient nettement médecin et ingénieur. Médecin est vu comme très prestigieux. Instituteur et infirmier s'en approchent. Quant à secrétaire et ingénieur, ils sont perçus comme moyennement prestigieux, secrétaire étant une sorte de pendant féminin d'ingénieur ;
- La formation des préférences professionnelles fondée sur un processus de circonscription et de compromis. Si la formation des préférences professionnelles s'effectue en lien avec la construction d'une carte cognitive des rapports sociaux des professions, cette carte semble se structurer de manière à exprimer immédiatement les attraits et les rejets ainsi que les possibilités et les impossibilités telles que les jeunes se les représentent. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, les élèves du BEP administratif établissent une carte cognitive des professions telle que « secrétaire » (métier auquel leur formation actuelle semble les destiner) y apparaisse comme une insertion acceptable, bien que moins désirable qu'instituteur ou infirmier qui sont difficiles à envisager. Le processus de construction de la carte semble ainsi inclure la circonscription et le compromis en en faisant beaucoup plus une « carte du tendre » qu'une carte géographique.

Références

- GOTTFREDSON L.S. (1996). « Gottfredson's theory of circumscription and compromise ». In D. BROWN, L. BROOKS ET COLL., *Career Choice and Development* (3^e éd., p. 179-232). San Francisco, Jossey-Bass.
- GOTTFREDSON L.S. (2002). « Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation ». In D. Brown ET COLL., *Career Choice and Development* (4^e éd. p. 85-143). San Francisco, Jossey-Bass.

- GUICHARD J. (1993). *L'École et les Représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- GUICHARD J., DEVOS P., BERNARD H., CHEVALIER G., DEVAUX M., FAURE A., JELLAB M., VANESSE V. (1994). « Habitus culturel et représentation des professions ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 4, 379-464.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.

CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES (SOCIO-PROFESSIONAL CATEGORIES)¹

La société est constituée d'individus ayant des situations fort diverses, qu'il s'agisse de l'activité exercée, du statut, du style de vie ou encore du revenu. Afin de mieux comprendre son mode de structuration, on regroupe les individus qui se ressemblent ou qui occupent des positions identiques pour définir des classes sociales. La structure sociale a été conceptualisée de diverses manières par les philosophes, les sociologues et les spécialistes de sciences politiques. On peut considérer que les individus peuvent être ordonnés sur un continuum (à partir d'un critère unique ou d'une combinaison de critères), et les classes sociales sont alors définies par un découpage, plus ou moins conventionnel, de ce continuum. On peut aussi considérer que les classes sociales sont des groupes relativement homogènes ayant une assez forte spécificité et entretenant des relations de dépendance (complémentarité ou opposition). Dans ces deux cas les classes sociales ont une existence concrète, elles sont bien des agrégations d'individus. Mais on peut aussi concevoir les classes sociales comme des abstractions permettant de rendre compte de certains phénomènes sociaux et historiques.

Les nomenclatures

Une des voies possibles pour regrouper les personnes consiste à examiner d'abord la similitude de leur activité professionnelle. Les regroupements de professions opérés — les catégories socioprofessionnelles — constituent, en un certain sens, des classes sociales. Les premières nomenclatures professionnelles

1. Par Michel Huteau.

sont apparues dès le XIX^e siècle avec le souci d'établir des statistiques nationales sur la population française. Après la Seconde Guerre mondiale, en même temps que se développaient les sciences sociales, les nomenclatures sont devenues des outils nécessaires à la planification et à la prévision. Les premières nomenclatures ventilaient la population selon l'origine du revenu et dans les métiers artisanaux traditionnels. Au fil du temps ces nomenclatures ont été précisées : la distinction entre salariés et non-salariés s'est imposée, on a pris en compte la hiérarchie des qualifications* (notamment à partir des conventions collectives de 1936), la distinction entre profession et branche d'activité est devenue plus claire. L'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) a établi pour le recensement de 1954 une « nomenclature des catégories socioprofessionnelles » (CSP) dont l'usage s'est imposé non seulement pour la statistique publique mais aussi comme outil d'investigation tant dans la recherche fondamentale que dans la recherche appliquée (on n'observe pas dans les autres pays développés une telle hégémonie d'un cadre descriptif). Celle-ci définissait neuf « groupes » regroupant trente catégories socioprofessionnelles.

La nomenclature de 1982

Cette nomenclature a été refondue en 1982 (une nouvelle version, encore peu utilisée, a été présentée en 2003) et est devenue la « nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles » (PCS). La nomenclature de 1982 est fondée sur les mêmes principes que la précédente mais ceux-ci sont davantage explicités. Le regroupement des professions est opéré à partir de deux critères emboîtés. On distingue d'abord entre salariés et non-salariés. On établit ensuite une hiérarchie dans chacun de ces deux ensembles : à partir du niveau de formation pour les salariés et à partir de la taille de l'entreprise pour les non salariés. Les regroupements opérés visent à constituer des ensembles d'individus aussi homogènes que possible quant à l'emploi occupé, ayant entre eux des relations et tendant à se comporter de la même manière et à adopter les mêmes opinions. L'architecture de la nomenclature est à trois niveaux. Les emplois occupés sont d'abord regroupés en quatre cent quatre-vingt-neuf professions. Les professions sont regroupées en trente et une « catégories socioprofessionnelles » elles-mêmes regroupées en six « groupes » (que l'on appelle aussi souvent « catégories socioprofessionnelles ») : agriculteurs exploitants, artisans-commerçants et chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés et ouvriers. Cette nomenclature concerne la population active. Afin de prendre en compte toute la population de plus de 15 ans, deux groupes supplémentaires concernent la population inactive : le groupe « population inactive/ex-active » (anciens agriculteurs, anciens artisans-commerçants-chefs d'entreprise, anciens cadres, anciennes professions intermédiaires, anciens employés,

anciens ouvriers) et le groupe « population inactive n'ayant jamais travaillé » (militaires du contingent, élèves et étudiants de plus de 15 ans, autres inactifs entre 15 ans et 60 ans — sauf retraités, autres inactifs de plus de 60 ans — sauf retraités). Dans la version rénovée en 2003 (PCS-2003) l'architecture est la même (on envisage cependant deux niveaux de catégories socioprofessionnelles). Les modifications visent à adapter la nomenclature à l'état des professions : certaines disparaissent, d'autres se diversifient.

On trouvera dans le tableau 1 la liste des CSP et des groupes de la nomenclature de 1982 avec les effectifs (en milliers) correspondants pour les années 2002 et 1982.

	2002	1982
1. Agriculteurs exploitants	639	1475
11. Agriculteurs sur petite exploitation	102	690
12. Agriculteurs sur moyenne exploitation	160	450
13. Agriculteurs sur grande exploitation	377	335
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1 473	1 835
21. Artisans	700	904
22. Commerçants	649	797
23. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	123	134
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures	3 656	1 895
31. Professions libérales	316	239
33. Cadres de la fonction publique	345	244
34. Professeurs, professions scientifiques	789	353
35. Professions de l'information, des arts et des spectacles	237	117
37. Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	1 062	559
38. Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	907	383
4. Professions intermédiaires	5 442	3 971
42. Instituteurs et assimilés	826	777
43. Professions intermédiaires de la santé et du travail social	1 061	613
44. Clergé, religieux	13	59
45. Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	405	278



Tableau 1

	2002	1982
46. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	1 555	995
47. Techniciens	1 018	678
48. Contremaîtres, agents de maîtrise	563	571
5. Employés	7 381	6 247
52. Employés civils et agents de service de la fonction publique	2 140	1 703
53. Policiers et militaires	521	380
54. Employés administratifs d'entreprise	2 421	2 532
55. Employés de commerce	1 058	742
56. Personnels des services directs aux particuliers	1 690	890
6. Ouvriers	6 999	7 749
62. Ouvriers qualifiés de type industriel	1 642	1 602
63. Ouvriers qualifiés de type artisanal	1 651	1 509
64. Chauffeurs	634	567
65. Ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport	460	417
67. Ouvriers non qualifiés de type industriel	1 498	2 353
68. Ouvriers non qualifiés de type artisanal	837	1 007
69. Ouvriers agricoles	277	294
Total	26 282	23 525

Tableau 1 (suite)

Références

- BOSC S. (2001). *Stratification et classes sociales. La société française en mutation*. Paris, Nathan.
- BOURDIEU P. (1980). *La Distinction*. Paris, Le Seuil.
- DESROSIÈRES A., THÉVENOT L. (1988). *Les Catégories socioprofessionnelles*. Paris, La Découverte.
- LEMEL Y. (2004). *Les Classes sociales*. Paris, PUF.

CHÔMAGE (UNEMPLOYEMENT)¹

Une personne est en chômage quand elle est sans emploi* **et** à la recherche d'un emploi. Les deux conditions sont nécessaires pour que l'on puisse parler d'une situation de chômage. On peut en effet être à la recherche d'un emploi tout en occupant un emploi : mais alors on n'est pas en chômage ; l'on est simplement demandeur d'un autre emploi. À l'inverse, on peut être sans emploi et ne pas être à la recherche d'un emploi. Là aussi on ne parlera pas de chômage mais simplement d'inactivité (voir « Activité »). Le chômage, c'est une « inactivité forcée », celle qui résulte du fait que l'on ne trouve pas d'emploi ou de travail malgré une démarche de recherche.

Mesurer le chômage

La définition est dans son principe simple. Mais elle est beaucoup plus compliquée dès qu'il s'agit de compter les chômeurs, c'est-à-dire de mesurer le chômage. Comment, par exemple, apprécier le fait qu'une personne soit à la recherche d'un emploi ? Se contente-t-on d'une simple déclaration individuelle ? Essaie-t-on de définir un seuil d'action effective en matière de recherche d'emploi ? Ne faut-il pas tenir compte de la disponibilité pour exercer l'emploi qui serait éventuellement trouvé ? Il n'est pas plus facile d'apprécier l'absence d'emploi d'une personne : à partir de combien d'heures considère-t-on qu'une personne occupe un emploi ? par semaine, par mois ? Bref, mesurer le chômage exige de se donner des critères conventionnels qui sont essentiels si l'on veut disposer d'une mesure du chômage qui permette des comparaisons dans le temps ou dans l'espace reposant sur un

1. Par Jean-François Germe.

instrument de mesure homogène. De telles conventions existent au niveau international. Elles ont été élaborées par des statisticiens dans le cadre du BIT (Bureau international du travail). On parle ainsi du chômage « au sens du BIT » lorsqu'il est mesuré dans les enquêtes statistiques de l'INSEE sur la base de ces conventions.

Mais il existe d'autres modes de mesure du chômage, par exemple la comptabilisation effectuée par l'Agence nationale pour l'emploi en France des personnes qui s'y sont « inscrites ». L'ensemble des demandeurs d'emploi est réparti en plusieurs catégories. La mesure du chômage qui en résulte est sensiblement différente de la mesure du chômage au sens du BIT. Elle est évidemment très sensible à tout changement dans les règles que se donne l'ANPE pour classer les demandes d'emploi, et à toute variation de politique en matière de radiation des demandeurs d'emplois inscrits (notamment en raison d'une démarche de recherche insuffisante, ou d'un refus des emplois proposés). La mesure au sens du BIT reste donc la meilleure mesure du chômage, celle sur laquelle on peut s'appuyer lorsque l'on veut faire des comparaisons, par exemple entre deux régions ou deux moments du temps.

La sensibilité de la mesure à des conventions explique bien que des débats récurrents puissent avoir lieu sur la « bonne » mesure du chômage, sur la sous-estimation du chômage, etc. Il vaut également la peine de noter que le chômage se mesure plus difficilement que par le passé en raison d'une coupure moins nette avec l'occupation d'un emploi. En effet, les situations intermédiaires entre le chômage, l'emploi*, l'inactivité se multiplient et se diversifient. Les économistes parlent depuis longtemps de sous-emploi déguisé pour désigner des situations où les personnes ont un emploi, mais pour une durée du travail bien inférieure à ce qu'il souhaiterait. À l'inverse l'on parle de « chômeur découragé » pour désigner des personnes qui ne sont plus chômeur car ils ont renoncé à rechercher un emploi. Des situations de ce type sont devenues très fréquentes. On a pu ainsi parler du « halo » du chômage pour désigner toutes ces situations qui ne relèvent dans un sens étroit ni du chômage, ni de l'occupation d'un emploi.

Les entrées et les sorties du chômage : la sélectivité du chômage

Le chômage n'est pas *a priori* un état permanent pour un individu : on entre en chômage, on sort du chômage, on est en chômage pendant un temps plus ou moins long.

Les entrées en chômage résultent bien sûr des licenciements mais aussi des fins de missions d'interim, des entrées des jeunes* sur le marché du travail, des reprises d'activité, des démissions. Les sorties du chômage résultent de l'accès à l'emploi ou d'une entrée en activité professionnelle, éventuellement

d'une entrée en inactivité, soit par abandon de la recherche d'un emploi, soit par l'atteinte de l'âge de la retraite.

Le niveau de chômage et la durée du chômage dépendent de l'ampleur des entrées et des sorties du chômage. Un même niveau de chômage peut être lié à des entrées peu fréquentes en chômage et des sorties du chômage très difficiles, mais aussi, à l'inverse, à des entrées très fréquentes et des sorties très rapides. Dans le premier cas, les durées de chômages auront tendance à être longues ; dans le second, elles seront en moyennes plus courtes. La signification du chômage et la manière dont il pèse dans les trajectoires — et dont il est vécu par les individus — dépendent fortement de sa durée, comme des circonstances d'entrée et de sortie du chômage.

Pour une population donnée, on peut ainsi définir sa vulnérabilité et son employabilité*. Sa vulnérabilité est sa probabilité d'entrer en chômage pendant une période donnée. Son employabilité est sa probabilité de sortir du chômage pendant une période donnée. Les jeunes, par exemple, sont plus vulnérables mais aussi plus employables que les âgés. Leur chômage est ainsi de plus courte durée que celui des plus âgés qui sont — eux — peu vulnérables, mais aussi peu employables. La durée de leur chômage est donc élevée.

Le chômage est un phénomène très sélectif : il touche beaucoup plus les non-diplômés et les peu qualifiés, il atteint plus fortement les jeunes*, il est plus présent dans certaines régions et pour certains métiers.

Le chômage et sa place dans des trajectoires

Le chômage peut toucher les individus plus fréquemment à certains moments de leur trajectoire professionnelle. Ainsi peut-on distinguer le chômage d'insertion* résultant des difficultés d'accès à un premier emploi après avoir quitté l'école ou en reprenant une activité ; le chômage de conversion qui intervient en cours de vie active et qui résulte de la disparition de certains métiers, des réductions des effectifs dans certains secteurs d'activité économique obligeant des salariés à trouver un autre emploi à la suite d'un licenciement ou pour échapper à un licenciement ; enfin le chômage répétitif qui touche ceux qui occupent des emplois précaires successifs comme des contrats à durée déterminée ou des missions d'intérim.

Presque tout le monde connaît dans sa vie active une période de chômage, car sauf exception l'on est, au moins en début de vie active, à un moment ou un autre, sans emploi et à la recherche d'un emploi. Le chômage est donc une composante plus au moins importante de tout parcours. Il est vécu presque toujours comme une situation traumatisante et difficile. À partir du moment où le chômage est d'une durée longue, que cette durée soit morcelée ou non sur plusieurs périodes, il a des conséquences négatives importantes sur le

revenu des individus cumulé sur leur vie active : un an de chômage, c'est, *a priori*, de l'ordre d'1/40^e du revenu de la vie active en moins. On comprend alors l'importance d'un système d'assurance chômage qui vient limiter cette perte.

Enfin, le chômage peut correspondre pour une petite partie des salariés à un processus d'exclusion du marché du travail se traduisant d'abord par une durée longue de chômage, la fin des indemnisations et ensuite un effet de découragement conduisant les personnes concernées à renoncer à la recherche d'un emploi et à ne plus bénéficier que des minima sociaux ou d'allocation de solidarité lorsqu'elles existent. Ce chômage d'exclusion touche plus particulièrement des âgés, ainsi que des catégories fragiles en raison d'une très faible qualification ou d'un handicap. Un haut niveau de chômage dans un pays accroît, bien sûr, les risques d'exclusion.

Les causes du chômage

Les causes du chômage ne font pas l'unanimité : elles font l'objet d'un débat social et politique, notamment pour ce qui est de l'impact de la réglementation de l'emploi et du contrat de travail sur le niveau de chômage. Bien évidemment, le chômage est lié à la création d'emplois qui dépend elle-même de la conjoncture économique. Tout ralentissement de l'activité économique se traduit par une augmentation du chômage. Cependant, depuis plus de vingt-cinq ans, nombre de pays européens connaissent un haut niveau de chômage. Les transformations des structures de l'emploi avec le développement des emplois tertiaires et la réduction du nombre des emplois industriels, les exigences accrues en matière de qualification résultant notamment du développement technologique, la recherche d'une plus grande flexibilité* contribuent à expliquer ce haut niveau de chômage sur une longue période. Il reste que l'on peut constater des différences sensibles de niveaux de chômage moyens entre les pays. Ceux de l'Europe du nord ont un chômage sensiblement inférieur à ceux des pays du sud de l'Europe. Ceci laisse à penser que les modalités de fonctionnement du marché* du travail ont un impact non négligeable sur le niveau de chômage.

Références

- DEMAZIÈRE D. (2003). *Le Chômage. Comment peut-on être chômeur ?* Paris, Belin.
- FREYSSINET J. (2004). *Le Chômage*. Paris, la Découverte.

COGNITIF (TRAITEMENT COGNITIF DE L'INFORMATION) (INFORMATION PROCESSING)¹

L'analyse du traitement cognitif de l'information, ou de l'activité cognitive, est l'objet de la psychologie cognitive.

Dans le domaine de la psychologie expérimentale, le paradigme dominant jusqu'au début des années soixante était le behaviorisme. Pour le behaviorisme, l'objet de la psychologie est uniquement l'étude du comportement et les données de la conscience ne sont pas prises en compte ; la conduite s'explique uniquement par le jeu des stimulations externes et les phénomènes mentaux, internes, sont ignorés (on parle à son propos de comportementalisme et de psychologie stimulus-réponse). Si le behaviorisme, par sa méthode, a permis l'ancrage de la psychologie dans les disciplines scientifiques, ses *a priori*, et notamment son épistémologie réductionniste, l'ont rendu inapte à rendre compte des conduites humaines complexes. Vers la fin des années cinquante, sous l'influence de la linguistique, de la cybernétique, de la théorie mathématique de la communication, de l'informatique et de l'intelligence artificielle, un nouveau paradigme est apparu avec la psychologie cognitive. Celle-ci entretient toujours des relations étroites avec ces diverses disciplines et avec les neuro-sciences au sein des sciences cognitives. L'objet de la psychologie n'est plus seulement le comportement mais aussi les états mentaux et c'est principalement à partir de ces états mentaux que l'on explique les conduites. Bien qu'elle s'en distingue nettement, surtout par son souci d'analyse qui conduit à accorder un intérêt important à des phénomènes relativement élémentaires, la psychologie

1. Par Michel Huteau.

cognitive rejoint les courants européens qui avaient résisté à l'emprise du behaviorisme : la psychologie de la forme, bien représentée en Allemagne, et le structuralisme génétique piagétien.

La psychologie cognitive ayant pour objet la cognition, on la distingue souvent d'une autre psychologie qui aurait pour objet l'affectivité. À cette distinction, qui est souvent une opposition, correspond une division du travail entre les psychologues expérimentalistes et psychologues cliniciens. Bien que très forte dans notre culture, la séparation du cognitif et de l'affectif n'est pas justifiée et ces deux facettes de la conduite sont étroitement intriquées. Les travaux sur leurs interactions sont de plus en plus fréquents et l'affectivité n'est plus considérée seulement comme une source de perturbation de la vie mentale mais aussi comme une de ses conditions.

Les méthodes de la psychologie cognitive, expérimentales ou non, sont des méthodes objectives. Les phénomènes mentaux sont toujours inférés de conduites observables.

Les modèles

La psychologie cognitive peut être caractérisée par l'importance qu'elle attribue à la modélisation. Micro-théories formalisées, les modèles explicitent les relations entre plusieurs variables. Ils sont souvent validés au moyen de techniques de simulation où l'on teste les écarts entre conduites prédites par le modèle et conduites observées.

Les modèles les plus fréquents à l'heure actuelle sont des modèles *computo-symboliques* dans lesquelles les fonctions psychologiques sont bien différenciées (prise d'information, codage, stockage, traitement, contrôle...) et localisées dans des lieux différents, ce qui permet une représentation spatiale des traitements cognitifs dont on trouve de nombreux exemples dans les ouvrages et manuels spécialisés. La cognition étant conçue comme un calcul, on utilise souvent des analogies entre le traitement humain de l'information et son traitement par les ordinateurs. On désigne parfois par « *cognitivisme* » cette branche de la psychologie cognitive qui utilise des modèles *computo-symboliques*. Ceux-ci sont concurrencés dans certains domaines par des modèles *connexionnistes* issus de l'intelligence artificielle et de la neurobiologie (on parle aussi de modèles *neuro-mimétiques*) dans lesquels les fonctions psychologiques ne sont plus différenciées et localisées. Avec les modèles *computo-symboliques* l'activité mentale suit un chemin privilégié, le fonctionnement s'inscrit dans une structure préalable dont il dépend. Avec les modèles *connexionnistes* il y a toujours apprentissage et émergence de réseaux fonctionnels réutilisables, la structure est le produit du fonctionnement.

Quelques concepts

Les concepts de représentations et de systèmes de traitement (ou d'opérations, ou encore de processus) sont les plus fréquents de la psychologie cognitive. Les représentations sont des constructions mentales relatives à un objet (la phrase que l'on lit par exemple). Elles proviennent à la fois des données de la situation et des connaissances que le sujet est en mesure d'actualiser. Il y a deux grands types de représentations : des représentations imagées, plutôt concrètes, et des représentations plus abstraites, généralement linguistiques. L'activité mentale consiste à « traiter » des représentations : les élaborer d'abord, puis les modifier en les simplifiant ou en les enrichissant, en les schématisant ou en complexifiant leur structure, en tirer des implications, les comparer, les conserver... Le traitement de l'information peut se faire à divers niveaux de profondeur. Dans la lecture d'un texte, par exemple, on distinguera le niveau de l'identification des graphèmes celui de la reconnaissance des mots et celui de la compréhension de la phrase. Le traitement peut aussi être automatique ou contrôlé. Dans le premier cas, inconscient, il nécessite peu de ressources attentionnelles et autorise donc d'autres traitements en parallèle. Dès qu'elle devient complexe, l'activité mentale suppose une planification et diverses méthodes ou stratégies doivent être mises en œuvre. Certaines se caractérisent par leur caractère systématique (algorithmes), d'autres, plus souples se fondent sur des connaissances antérieures et prennent en compte des probabilités (heuristiques).

Les domaines

Les thèmes les plus cultivés de la psychologie cognitive sont la sensation et la perception, l'attention (activation, inhibition, automatisation), l'apprentissage et la mémoire, le langage, la résolution de problèmes, le raisonnement, le jugement et la décision. Il existe aussi une psychologie cognitive de la motivation et de la personnalité. La psychologie cognitive a eu un fort impact sur la psychologie de l'orientation. On considère souvent que le choix d'une orientation s'apparente à la résolution d'un problème — un problème il est vrai un peu particulier dans lequel on ne sait pas très bien quelles sont les informations nécessaires à sa résolution ni quelle est sa bonne solution — d'où l'intérêt accordé aux représentations et aux diverses habiletés qui permettent de les traiter. On considère souvent que l'exploration et la décision sont les phases cruciales de la résolution du problème « choisir son orientation ».

Références

- BONNET C., GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (éd.) (2003). *Traité de psychologie cognitive*. Paris, Dunod (3 vol.).
- CADET B. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris, In Press.
- LIEURY A. (2004). *Psychologie cognitive. Cours et exercices*. Paris, Dunod.
- MARINÉ C., ESCRIBE C. (1998). *Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme*. Paris, In Press.
- NICOLAS S. (éd.) (2003). *La Psychologie cognitive*. Paris, Armand Colin.
- REUCHLIN M. (2002). *Psychologie*. Paris, PUF.
- ROULIN J.-L. (éd.) (1998). *Psychologie cognitive*. Paris, Bréal.

COMPÉTENCE(S) (COMPETENCIES)¹

La notion de compétence

La notion de « compétence » est à usage multiple, ce qui donne parfois le sentiment qu'il s'agit d'une notion vide de contenu. Si l'usage du terme est assez banal et relativement ancien dans ses emplois ordinaires, l'appropriation du terme à des fins de gestion des ressources* humaines et de recherche peut rendre plus complexe son interprétation. Elle touche à la fois aux modalités d'organisation* du travail, au champ de l'évaluation* professionnelle, à la description des emplois*.

Les dictionnaires de la langue française assimilent, selon les cas, compétence, habileté et connaissance : « Habileté reconnue dans certaines matières et qui donne le droit de décider » (*Litttré*) ; « Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières » (*Le Petit Robert*) : « Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier » (*Larousse commercial*, 1930). Dans les écrits des chercheurs et des praticiens, le terme compétence pris tour à tour comme une notion, un concept ou un construit social correspond à un savoir-faire opérationnel validé (Meignant, 1990), à une capacité à résoudre un problème dans un contexte donné (Michel et Ledru, 1991), à un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données (Gilbert et Parlier, 1992), à un système, une organisation structurée qui associe de façon combinatoire divers éléments (Le Boterf, 1994). À travers cette diversité on peut repérer un ensemble de

1. Par Jacques Aubret.

traits qui donne une consistance à la notion : référence à des tâches, à des activités humaines ou à des problèmes à résoudre dans des circonstances identifiables ; caractère structuré des processus de mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes comportementales ; efficacité attendue de personnes ou de groupes qui dans ces situations sont qualifiés de compétents. Une définition synthétique aurait la forme suivante : « une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser, d'adopter et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales ». Cette définition devrait permettre de marquer la différence avec la notion de performance. Si la compétence se prouve par la performance et l'efficacité en situation, elle demeure de l'ordre du potentiel de l'individu.

Par certains aspects la notion de compétence est proche de la notion classique d'aptitude puisque dans les deux notions on traite, en fin de compte, de « potentiel » d'adaptation. Ce qui les différencie relève des présupposés théoriques : la notion de compétence est ancrée dans une analyse des activités et des situations professionnelles, celle d'aptitude est attachée aux tentatives visant à expliquer par des caractéristiques inhérentes aux sujets leur efficacité constatée sur des tâches concrètes ayant généralement peu à voir avec le contenu des activités professionnelles (situations de « test »). La notion de capacité, d'un usage courant, est assimilable, tantôt à la notion d'aptitude lorsqu'on cherche à caractériser un individu par rapport à ce qu'il est « capable de faire », tantôt à la notion de compétence lorsqu'on veut mettre en relation ce que cet individu est capable de faire avec des activités professionnelles déterminées.

Les expressions associées

La référence à la notion de compétence ne se limite pas à l'usage d'un mot mais elle fait partie d'une constellation d'expressions dont l'interprétation n'est pas toujours évidente. Trois catégories d'expressions peuvent être considérées : celles qui touchent à l'organisation des compétences en système, celles qui sont relatives à des pratiques mettant en œuvre la notion, celles enfin qui concernent l'organisation et la manière de décrire et de penser le travail humain.

a) Un certain nombre d'expressions comportant le terme « compétence » témoigne des préoccupations des utilisateurs de se donner une image structurée du champ couvert par la notion. Celui revêt une forme hiérarchisée lorsque l'on oppose des compétences générales ou transversales à des compétences plus spécifiques, les premières étant communes à tous les domaines d'activités professionnelles, les secondes spécifiques à des situations déterminées ou à des catégories de situations. L'organisation du système des compétences, comme naguère celui des aptitudes, a ses aspects analytiques :

on distingue par exemple les compétences professionnelles (ce qui a trait à la qualité des gestes professionnels), des compétences sociales ou comportementales (ce qui a trait à la qualité de la coopération au sein des équipes), voire émotionnelles (version actualisée de l'empathie). En l'absence de fondements théoriques assurés, ces subdivisions relèvent de commodités de langage et véhiculent de nombreuses approximations associées parfois à des effets de mode.

On oppose également la notion de compétence individuelle à celle de compétence collective. La référence à cette dernière focalise l'attention à la fois sur le caractère collectif de l'efficacité en situation, impliquant des interactions entre personnes poursuivant un même objectif et sur la valeur formatrice de ces interactions, jouant à la fois sur les compétences professionnelles et sur les compétences comportementales ou sociales de chacun.

Le système devient plus complexe lorsque l'on désigne des compétences transférables, génériques, ou parfois même des compétences clés. Le plus souvent, l'usage de telles expressions renvoie à des théorisations implicites relatives soit au processus d'apprentissage (par exemple, lorsqu'il s'agit de compétences transférables conçues comme des compétences acquises dans des situations professionnelles et que l'on peut « transférer » à d'autres situations), soit à une modélisation des conduites d'adaptation au travail (les compétences génériques — traduction française de *generic skills* —, comme les compétences clés, sont censées rendre compte de l'efficacité des travailleurs dans la majorité des situations professionnelles actuelles).

Exemple de description et de repérage des compétences clés : la méthode mise au point par Evéquoz (2004) est préconisée par l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF) de Genève. Les compétences clés sont définies comme l'ensemble des comportements qu'une personne mobilise pour s'adapter de manière efficace aux caractéristiques du travail actuel. Ces compétences sont transversales et interagissent avec les compétences techniques. Elles sont un facteur essentiel de l'employabilité et de la compétitivité dans un monde économique en mutation dont les effets retentissent sur l'organisation et le fonctionnement du travail. Il faut :

- faire face à de l'inorganisé : affronter des situations imprévues (aléas de production, modifications de l'environnement, attentes du public), y répondre de manière pertinente et experte, prendre des initiatives, être responsable et autonome, mobiliser des ressources internes et externes ;
- échanger avec les autres : communiquer, faire valoir son point de vue, accepter de travailler ensemble avec un objectif commun, mobiliser des acteurs, coordonner des compétences pour atteindre un objectif commun. Les nouvelles technologies apportent une multiplicité d'informations de qualité inégale ; il s'agit de les traiter et de les communiquer avec pertinence : comprendre les contraintes des autres, évaluer les effets de ses

propres actions, se mettre d'accord sur des enjeux et des objectifs d'action, partager des normes minimales ;

- se situer dans une logique de service au « client » : développer des capacités d'empathie (écoute et compréhension des besoins du client). Ces logiques de service et de prestation ont une importance croissante. Elles impliquent autonomie et prise d'initiatives.

Six compétences clés sont au centre de l'employabilité* de l'individu :

1. Travailler en équipe : collaborer avec d'autres dans le but d'atteindre des objectifs communs.
2. Communiquer : transmettre et échanger des informations dans un contexte bien déterminé.
3. Résoudre des problèmes : produire une solution efficace basée sur la recherche d'informations utiles, suivie d'une analyse rigoureuse et logique.
4. Organiser : structurer des activités en fonction d'un résultat à atteindre et dans un temps déterminé.
5. Traiter l'information : recevoir des données, les comprendre, les traiter et savoir les restituer.
6. Encadrer : conduire des personnes vers un objectif en mobilisant les ressources à disposition.

b) D'autres expressions utilisant le terme « compétence » renvoient à des méthodes, outils ou pratiques ayant souvent à voir avec l'évaluation*. À ce titre on peut citer les expressions telles qu'évaluation des compétences, bilan de compétences, portefeuille de compétences, référentiel de compétences. Ces expressions témoignent de la pénétration progressive dans les pratiques sociales et professionnelles (notamment dans la gestion et le management des ressources humaines) d'une approche « par » les compétences des relations de l'homme au travail. Deux exemples peuvent illustrer ces usages.

Un référentiel de compétence est un système de description des compétences exigées pour occuper un emploi déterminé. Il prend une place logique dans une chaîne de référentiels. En amont du référentiel de compétences on décrit les activités professionnelles, les emplois et les métiers (référentiel d'activités, d'emploi et référentiel professionnel), en aval on décrit, d'une part, les formations qui préparent à l'exercice de ces activités et concourent à l'acquisition des compétences requises et d'autre part, les titres, certificats et diplômes qui attestent des acquis de formation (référentiel de formation et référentiel de certification). Ce travail de description trouve des applications concrètes dans le Répertoire national des métiers et emplois (ROME) établi par l'administration de l'emploi (ANPE, 1999).

Les portefeuilles de compétences (application française du terme *portfolio*) sont des dossiers personnalisés destinés à recueillir des documents pouvant servir de preuves d'acquis de formation ou d'expérience dans des situations

d'embauche, ou de négociation en vue de progresser dans la carrière professionnelle. L'élaboration d'un portefeuille de compétences est généralement associée à une démarche plus globale d'analyse des expériences professionnelles et du parcours de vie (voir Aubret et Fédération des CIBC, 2001).

c) L'expression « logique de compétence », utilisée dans les entreprises est cohérente avec la généralisation de l'usage du terme « compétence » pour qualifier des profils d'emploi (compétences requises), ou porter des jugements sur les hommes qui les occupent (compétences acquises). Elle indique que ces usages se structurent autour d'une manière nouvelle de raisonner sur les problèmes de gestion des ressources* humaines donnant aux actes de gestion qui se réclament de la compétence une certaine cohérence. L'origine de l'expression provient d'un accord conclu à Usinor-Sacilor, en décembre 1990, sur la conduite de l'activité professionnelle. Partant de l'idée que l'homme et son métier comptent plus que le poste de travail pour déterminer la place du salarié dans la hiérarchie des qualifications, l'accord prône la reconnaissance des compétences individuelles en vue d'assurer un déroulement de carrière pour tous. Dans le principe, les capacités de chacun sont donc reconnues.

Exemples de construction scientifique de la notion de compétence

Pour les chercheurs en sciences humaines et sociales la formalisation de la notion de compétence n'a pas atteint encore sa maturité. Deux exemples, l'un emprunté à la sociologie, l'autre à la psychologie, illustreront ce point de vue.

Selon Zarifian (2001), l'émergence non achevée du modèle de la compétence est une mutation de longue durée contre les modèles dominants du métier et du poste de travail. L'histoire du modèle de la compétence est décrite en quatre étapes. Ainsi, le début des années soixante-dix est marqué par le thème de l'autonomie individuelle (à cette époque le mot « compétence » est absent du vocabulaire). Une longue négociation dans la métallurgie débouche en 1974 sur un accord de classification à critères classants : les critères d'autonomie et de responsabilité sont décisifs : on est d'autant plus qualifié (et donc rémunéré) qu'on est autonome dans son travail. La thématique de la compétence rebondit de manière explicite vers le milieu des années quatre-vingt. Il s'agissait de faire face à la crise économique consécutive au choc pétrolier de 1973 par de nouveaux défis : dominer la complexification des techniques de production, réagir à l'incertitude des évolutions des marchés, assurer la qualité des produits. Le début des années 1990 est une période de plans drastiques de réduction des coûts et des effectifs et de recherche d'une haute rentabilité. La référence à la notion de compétence est plus ou

moins mise sous le boisseau. Le modèle de la compétence revient à l'ordre du jour à la fin des années 1990 sous des formes déjà connues qui valorisent l'autonomie et la responsabilité de chacun et sous l'influence des idées du patronat qui considère que c'est par le développement et la mobilité des compétences que se gagera la compétition internationale.

Que signifie ce retour sur le devant de la scène ? Il s'agit d'abord du dépassement du modèle taylorien d'organisation du travail. Dans le modèle taylorien, en effet, l'individu est dépossédé de son travail, de son activité productrice. Travail et travailleur sont considérés comme des objets. Dans le modèle de la compétence, le travail redevient l'expression directe de la compétence possédée et mise en œuvre par l'individu. Il est en quelque sorte réapproprié par celui qui le fait. La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Ainsi, selon Zarifian, la question de la compétence est apparue comme une nécessité pour occuper des espaces d'indétermination : que faire lorsqu'on ne dit plus comment faire ?

De nouvelles conditions de productivité naissent dans lesquelles le client joue un rôle majeur. L'individu doit juger de la validité de l'initiative qu'il doit prendre, en même temps qu'il doit s'attendre à être jugé par les clients car c'est eux qui évalueront si l'initiative a été bonne, donc si la personne est réellement compétente. Dans cette même logique il faut repenser le lien entre compétence et métier. Le métier* ne se définit plus par des règles homogènes. Le métier se définit par l'ensemble des individus issus de différentes fonctions (ou métier au sens ancien) qui ont à juger conjointement de la validité réciproque des initiatives qu'ils prennent au sein de leurs interactions mutuelles, face à une gamme de situations. La compétence ne se substitue pas au métier elle lui donne une nouvelle signification. Le modèle de la compétence ne s'oppose pas au modèle de la qualification ; il l'amplifie en donnant aux clients et aux usagers un rôle d'arbitre.

Dans la perspective, développée par Zarifian, tout salarié qui passerait contrat avec une entreprise doit être considéré comme un micro-entrepreneur doublement responsable : de l'autoformation, de l'auto-entretien, etc. et de la valeur de la prestation. Un tel modèle engendre une formidable précarité* et fragilité au sein du rapport salarial. Il est peu probable qu'il se construise et se développe sans ou contre les salariés.

L'approche du travail par les compétences intéresse le psychologue notamment comme évaluateur et comme praticien du conseil et de l'accompagnement des processus qui sous-tendent les rapports de l'homme à soi, au travail et à autrui.

Pendant longtemps, les psychologues de l'éducation et du travail se sont approprié des outils et des méthodologies d'évaluation conçus pour mettre en évidence les caractéristiques relativement stables des individus dans le temps, ce qui leur permettait d'établir des diagnostics pour comprendre le

présent des individus et des pronostics en vue de parier sur leur avenir professionnel (application à l'orientation et au recrutement* professionnel). Cette conception a pu trouver ses justifications partielles dans la stabilité des emplois et des carrières dans le temps de la vie professionnelle. La référence à la logique des compétences introduit de nouveaux paramètres dans l'évaluation et notamment la motivation et les capacités des individus à adapter l'exercice de leur qualification aux particularités et aux évolutions des situations de travail. Le champ de l'évaluation s'est progressivement déplacé vers l'observation et l'évaluation de caractéristiques dynamiques de la personne prenant en compte ses capacités à interagir avec l'environnement pour se donner des buts, se motiver, apprendre. L'évaluation de ces caractéristiques passe par l'analyse de l'expérience des personnes et elle prend alors nécessairement en compte des éléments subjectifs comme les représentations de soi. L'évaluation qualitative côtoie l'évaluation quantitative dans un même souci de rigueur. Les recherches en psychologie sociale ont montré que les représentations subjectives de soi (comme les images de soi et les sentiments de compétences ou d'efficacité personnelle) sont des régulateurs puissants des comportements humains.

Pour le psychologue, la notion de compétence n'a pas un caractère explicatif simple comme le suggèrent les travaux des chercheurs dans le domaine (Hajjar et Baubion-Broye, 2004). L'évaluation diagnostique et pronostique ne peut pas se réduire au fait d'être ou de n'être pas déclaré compétent, bien que dans les faits ce jugement soit le plus souvent déduit sans nuances de l'observation des performances ou des résultats de la personne. Ce que l'on peut attendre de l'expertise psychologique appliquée à l'évaluation des personnes relève de la recherche de facteurs explicatifs des comportements et des performances dont certains sont attribuables à des caractéristiques relativement stables de la personne (comme la mesure des aptitudes et de certains traits de personnalité) et d'autres peuvent s'avérer plus sensibles aux stimulations de l'environnement et sont donc plus facilement modifiables.

C'est probablement autour de la notion de conduites complexes et des travaux afférents à cette notion que la notion de compétence peut trouver une voie de modélisation en psychologie propre à intégrer les acquis de la psychologie en matière d'évaluation et les orientations nouvelles de la pratique du conseil et de l'accompagnement des personnes dans leur vie professionnelle. L'individu compétent serait celui qui s'avérerait capable de mobiliser dans l'action un ensemble d'éléments, plus ou moins détachés de la référence à des situations concrètes :

- des éléments généraux qui constituent le moteur cognitif de toute adaptation de l'homme. Ils sont peu ou ne sont pas spécifiés par rapport aux situations professionnelles ou aux domaines d'activité mais ils concernent cependant ce qui a trait, dans ces situations ou activités, aux mécanismes généraux de traitement de l'information, de capacités à résoudre

des problèmes, de prise de décision pour l'action. Ils concernent également toutes les capacités générales qui permettent aux sujets de réaliser les apprentissages qui concourent à la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, d'apprendre à transférer, d'apprendre à mettre en œuvre ;

- des éléments opérationnels définis par des champs d'activités ou des catégories de situations pour lesquelles l'individu peut être considéré comme susceptible de s'adapter. Il possède par apprentissage ou par expérience les savoirs, savoir-faire et savoir être requis pour faire face aux nécessités adaptatives. À ce niveau, on est dans l'univers de l'habileté, de la capacité, du savoir-faire ;
- des éléments attachés aux interactions entre individu et situation, qui permettent à l'individu de mobiliser les éléments opérationnels et généraux pour s'adapter aux circonstances particulières de chaque situation.

L'ensemble de ces éléments est placé sous le contrôle du sujet considéré dans ses dimensions cognitives et conatives.

En conclusion

La notion de compétence trouve des terrains d'application dans les pratiques éducatives et sociales et notamment à travers les bilans de compétences et les démarches de validation des acquis de l'expérience. Elle peut s'avérer être une notion qui fédère les composantes multiples intervenant dans la description des emplois et la caractérisation des personnes au regard de ces emplois et permet notamment d'exprimer ces relations complexes entre individus et emplois.

Références

- ANPE (1999). *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (4 vol.). Paris, La Documentation française.
- AUBRET J., FÉDÉRATION DES CIBC (2001). *Le Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris, Établissement d'applications psychotechniques.
- AUBRET J., GILBERT P. (2003). *L'Évaluation des compétences*. Sprimont, Mardaga.
- COLARDYN D. (1996). *La Gestion des compétences, perspective internationale*. Paris, PUF.
- EVÉQUOZ G. (2004). *Les Compétences clés*. Paris, Éditions Liaisons.
- GILBERT P., PARLIER M. (1992). « La compétence : du mot-valise au concept opératoire ». *Actualité de la formation continue*, n° 116, 14-18.
- HAJJAR V., BAUBION-BROYE A. (éd.) (2004). *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences*. Toulouse, Octares.

- LE BOTERF G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation
- MEIGNANT A. (1990). *Manager la formation*. Paris, Liaisons.
- MICHEL S., LEDRU M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*. Paris, Éditions sociales de France.
- ZARIFIAN P. (2001). *Le Modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons.

CONSEIL EN ORIENTATION (*CAREER COUNSELING*)¹

Le conseil en orientation constitue un ensemble de pratiques (entretien, test, questionnaire, avis, etc.) visant à aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction ainsi déterminée. Ces pratiques peuvent prendre la forme d'une relation dialogique entre un conseiller* d'orientation et la personne qui le consulte (ou entre deux personnes ; par exemple, un professeur et un élève), d'activités de groupes conduites par un animateur (un conseiller d'orientation, un éducateur, etc.) et, parfois même, d'une auto-exploration que la personne effectue à l'aide d'outils *ad hoc* (questionnaires, portefeuilles de compétences, logiciels, navigation sur un serveur Internet, etc.).

Ces différentes pratiques ont pour point commun de permettre à la personne d'établir une certaine relation avec elle-même : avec sa vie et ses activités passées et présentes, ses identifications, ses attentes, ses souhaits, ses rejets, etc. Cette relation « de soi à soi » la conduit à repérer, à interpréter et à formaliser certains éléments constitutifs de son expérience d'une manière telle qu'ils prennent alors un certain sens lui permettant de déterminer son orientation. Cette relation spécifique « de soi à soi » constitue l'essence même du conseil. L'établissement d'une telle relation suppose que la personne s'engage dans certaines pratiques dialogiques, qu'il s'agisse de dialogues interindividuels, comme dans le conseil individuel ou les activités de conseil en groupe ou d'un dialogue interne à l'occasion d'une auto-analyse effectuée à l'aide de programmes formalisés (logiciels, Internet ou sur support papier).

1. Par Jean Guichard.

L'interaction duelle de conseil entre un conseiller et quelqu'un qui le consulte (qu'on nommera dans cet article « Consultant ») constitue la forme paradigmatique du conseil en orientation. Cette interaction implique la participation d'une personne (le conseiller) détenant une expertise d'ordre théorique (qui lui permet d'appréhender les phénomènes en jeu dans un certain cadre de référence) et/ou technique (par exemple, en conduite d'entretien, dans l'interprétation et l'utilisation des tests, etc.) et des connaissances (par exemple, relatives à l'emploi, à l'organisation du système scolaire, etc.). Cette interaction repose sur des échanges de paroles. Néanmoins, les formes concrètes que prennent ces échanges peuvent varier grandement, allant d'une sorte d'interrogatoire mené par le conseiller (complétés ou non par des avis précis donnés au consultant) à de simples interventions (par exemple des reformulations) du conseiller, visant à aider le consultant à identifier et à explorer les problèmes qui l'occupent.

Dans les sociétés industrialisées d'aujourd'hui, l'interaction duelle de conseil en orientation a pour objet primordial la détermination d'une activité professionnelle (parfois extraprofessionnelle) ou d'une voie de formation convenant au consultant. Néanmoins, dans la mesure où les différentes sphères de vie et d'activités ne sont pas indépendantes les unes des autres (l'exercice d'une profession peut avoir des répercussions majeures sur la vie de famille et réciproquement), le conseil en orientation rencontre des questionnements touchant à la vie que le consultant souhaite mener et à celui ou celle qu'il/elle veut devenir. Dans cette mesure, le conseil en orientation poursuit des objectifs analogues à ceux du « conseil personnel » (*counseling*) : donner une opportunité au consultant d'explorer, découvrir et clarifier ses aspirations, afin de mener une vie qui le satisfasse en lui permettant de développer certaines de ses potentialités. La différence principale entre ces deux types de conseil est leur point de départ. Le conseil en orientation part généralement d'une interrogation relative aux études, à l'activité professionnelle, à l'avenir personnel, à une transition dans une carrière, etc. Le conseil personnel débute, pour sa part, par une demande du consultant relative à certaines difficultés personnelles : il s'agit de l'aider à résoudre certains problèmes (par exemple, conjugaux, liés à une addiction, consécutifs à un traumatisme, etc.)

Les formes d'interaction duelle entre un conseiller d'orientation et un consultant peuvent être différenciées de deux manières principales : selon leur degré de « directivité », d'une part, et selon leurs référents théoriques, d'autre part.

Consultation d'orientation ou conseil centré sur le consultant ?

Pendant plus d'un demi-siècle, ce sont des formes directives de conseil en orientation qui ont prévalu. Leur schéma est dérivé du modèle de la consultation médicale : le conseiller est un expert. Il utilise des méthodes et des

techniques qui lui sont propres (questionnaires, tests, etc.). Il détient un savoir sur les professions, les formations et les offres dans ces domaines. Cette expertise lui permet d'établir l'équivalent d'un diagnostic médical et de proposer une solution d'orientation adaptée au consultant. Cette forme de conseil en orientation a été définie dès le début du ^{xx}e siècle par Frank Parsons qui se référerait à sa conception du choix professionnel : « Trois grands facteurs interviennent dans le choix réfléchi d'une vocation professionnelle : 1) une claire compréhension de soi, de ses aptitudes, habiletés, intérêts, ambitions, ressources, déficiences et de ce qui les détermine ; 2) la connaissance des différentes branches d'activités : exigences et conditions de réussite, avantages et inconvénients, revenus, emplois offerts et perspectives d'avenir ; 3) l'établissement de relations adéquates entre ces deux groupes de faits » (Parsons, 1909, p. 4). Le conseil en orientation a précisément pour objet d'effectuer ces trois opérations. Lors de la première, le consultant est étroitement guidé par le conseiller qui, par ailleurs, détient les connaissances mentionnées au deuxième point et est capable d'effectuer la mise en relation constituant la dernière étape. Pour que son consultant parvienne à cette nécessaire compréhension de soi, le conseiller d'orientation que décrit Parsons lui adresse une série de questions précises portant sur ses caractéristiques physiques, sa santé, son âge, les activités professionnelles de ses proches (parents, grands parents, frères et sœurs, oncles et tantes, etc.), sur sa scolarité (ses résultats dans différentes matières, ses intérêts, etc.), sur ses activités de loisirs (lectures, domaines qui l'attirent, activités, etc.), sur les grands hommes qu'il admire, sur ses diverses activités professionnelles (comment il a trouvé son premier emploi, quel emploi ? pour quel salaire ? etc.). Pour Parsons, cet effort de connaissance de soi, demandé au consultant suppose, dans certains cas, de l'aider (y compris en usant de moyens de persuasion adéquats) à se défaire d'illusions à propos de soi. L'objectif du conseil en orientation est de conduire le consultant « à se voir exactement comme les autres le voient ».

Les écrits de Carl Rogers — dans les années quarante et cinquante — ont conduit à formaliser un modèle d'interaction duelle de conseil « centrée sur le consultant » dont la forme est nettement moins directive. Rogers peut être considéré comme le père fondateur du conseil personnel (*counseling*). Dans la perspective de Rogers (voir l'article « Entretien »), le conseil personnel est une occasion donnée au consultant de structurer de manière différente son *soi** (l'ensemble de ses schémas perceptifs et évaluatifs relatifs à soi et à ses relations aux autres). Le conseil repose ainsi sur l'activité mentale du consultant. Le conseiller n'est qu'un médiateur qui stimule le développement de cette activité en adoptant une certaine posture : non-directivité, empathie et compréhension ouverte. Cet accent mis sur l'activité psychique du consultant a eu un impact majeur sur l'évolution de l'interaction duelle de conseil en orientation. Désormais, pratiquement toutes les formes d'interaction duelle de conseil en orientation apparaissent centrées sur l'activité cognitive, affective

et conative du consultant. Ainsi, un instrument (par exemple, un questionnaire d'intérêt) ne semble désormais pouvoir être proposé au consultant que comme une activité possible — dont le sens est examiné avec lui — parmi d'autres ; les résultats que ce dernier obtient à un tel questionnaire lui sont présentés, commentés et mis en perspective ; ils sont discutés avec lui : sont-ils congruents avec ses représentations actuelles de soi, avec ses activités, avec ses attentes, etc. ?

Référents théoriques

Les formes d'interactions duelles entre conseiller d'orientation et consultant peuvent aussi être différenciées en fonction de leurs référents théoriques. Ainsi, le modèle de Parsons a conduit à développer de nombreux travaux en psychologie différentielle visant à décrire les professions et les individus sur un certain nombre de dimensions communes, afin de les apparier* de la manière la plus rigoureuse. La forme la plus achevée de ces approches est sans doute le modèle de « l'adaptation au travail » (renommée depuis « théorie de la correspondance entre personne et environnement ») de René Dawis et Lloyd Lofquist. Selon cette analyse, deux dimensions fondamentales permettent d'établir cette correspondance : les capacités requises pour exercer un emploi (ou agir dans un certain contexte) et les valeurs que l'individu souhaite voir satisfaites à l'occasion de l'exercice de son métier (ou dans un environnement non professionnel). La « Batterie générale d'aptitude » (*General Aptitude Test Battery*, GATB) permet d'évaluer neuf capacités (générale d'apprentissage, verbale, numérique, spatiale, perception des formes, « administratives », coordination œil-main, dextérité digitale et dextérité manuelle), à partir desquelles des profils ont été établis pour environ sept cents métiers. Le « Questionnaire d'importance (au sens de « ce qui importe pour quelqu'un ») du Minnesota » (MIQ) distingue six grandes valeurs (accomplissement, confort, réussite sociale (*status*), altruisme, sécurité personnelle (*safety*) et autonomie) que les différentes professions permettent plus ou moins bien de satisfaire (au total, cent soixante-dix métiers ont été ainsi différenciés). Dans cette perspective, l'usage des tests ou des questionnaires constitue le cœur du conseil en orientation. On les conçoit comme des méthodes de description la plus objective possible des relations entre individus et professions. Ils constituent l'un des fondements de l'expertise du conseiller.

D'autres modèles théoriques ont aussi constitué des référents pour développer des formes d'interaction duelle entre conseiller d'orientation et consultant. La psychologie « humaniste » de Rogers a été évoquée ci-dessus, mais d'autres théories ont aussi eu un impact notable. C'est le cas de la psychanalyse (avec, notamment, les travaux de Michael Patton et Naomi Meara), du constructivisme (avec, notamment, le modèle des construits

personnels de Georges Kelly), de l'analyse systémique (avec, notamment, l'école de Palo Alto) qui met l'accent sur les interactions et les relations entre individus, des approches comportementales — cognitives (avec, en particulier, des concepts comme ceux de « sentiment d'efficacité personnelle » — *self-efficacy beliefs* — et « d'attentes de résultat » — *outcome expectancies* — d'Albert Bandura), etc. Ces différents modèles diffèrent quant aux processus qu'ils considèrent comme des déterminants fondamentaux de l'orientation que l'individu donne à son existence.

Formes et procédures d'interactions duelles de conseil en orientation

Certains chercheurs travaillant dans le domaine du conseil personnel ou de l'interaction duelle de conseil en orientation ont, par ailleurs, défini des procédures et des modes d'interaction adéquats pour structurer ces pratiques. C'est le cas, dans le domaine du conseil personnel de Gerard Egan (avec le « modèle de l'accompagnateur qualifié » : *skilled-helper model* ; voir l'article « Entretien ») et de L. Sherilyn Cormier et de Harold L. Hackney (avec leur guide des procédures d'aide pour le conseiller qualifié : *The Professional counselor: A Process Guide to Helping*). L'entrevue d'évaluation en « conseil d'emploi » de Conrad Lecomte et Louise Tremblay peut être considérée comme une transposition de ces procédures dans le domaine de l'orientation professionnelle. Dans le domaine du conseil en orientation, peuvent être notamment cités : « le conseil de carrière » (de Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston), la méthode de « développement* évaluation* et conseil de carrière* » (de Donald Super *et al.*), le modèle « DECIDES » de John Krumboltz, l'entretien d'aide à la prise de décision* (de Itamar Gati), etc. Nancy Schlossberg (*cf.* l'article « Transition ») a, pour sa part, construit une procédure d'interaction de conseil en orientation articulant son analyse des transitions au modèle de Cormier et Hackney. Certaines de ces méthodes destinées aux praticiens du conseil en orientation (Gysbers *et al.* ; Super *et al.*) constituent une certaine synthèse dans cette perspective pratique de différents modèles théoriques et de diverses connaissances empiriques. D'autres sont construites en référence chacune à un modèle théorique spécifique (ainsi : la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura pour Krumboltz ; le modèle de la prise de décision* d'Amos Tverski pour Gati).

Par-delà ces différences, il semble que la plupart de ces méthodes conduisent à distinguer trois étapes majeures dans les procédures d'interaction duelle de conseil en orientation : la mise en place de la relation d'aide, l'analyse du problème et la synthèse en vue de l'action. La première phase est généralement nommée — à la suite de Ralph R. Greenson et de Edward S. Bordin (dont la psychanalyse constituait le référent théorique) — la « construction de l'alliance de travail ». Celle-ci constitue la synthèse de

trois caractéristiques : un lien de nature affective entre le conseiller et le consultant, un accord, d'une part, sur les buts à atteindre et, d'autre part, sur les moyens les plus adaptés pour y parvenir. L'existence d'un lien entre le conseiller et le consultant est une condition nécessaire à la réussite de l'interaction de conseil. Ce lien renvoie au souci de l'autre et à la confiance. Les buts doivent être communs au conseiller et au consultant : cela suppose une écoute du conseiller orientée vers les pensées et sentiments intimes et vers leur dynamique sous-jacente. Ces buts doivent être compatibles avec ceux d'une interaction de conseil en orientation. Le conseiller est, dans certains cas, conduit à aider le consultant à préciser sa demande et à clarifier ses objectifs (demande et objectifs qui peuvent être révisés dans les étapes suivantes). Au cours de cette première phase, le conseiller décrit aussi au consultant comment il compte procéder (il décrit l'ensemble de la démarche, ainsi que les méthodes ou instruments qu'il se propose d'utiliser et les raisons de leur utilisation) et s'accorde avec lui sur ces choix.

La deuxième étape est celle de l'analyse et de la clarification du ou des problèmes du consultant définis lors de la construction de l'alliance de travail. Selon la nature de ce problème d'orientation (aider un jeune à définir des projets d'avenir, aider un adulte à faire face à une transition* dans sa carrière professionnelle, aider une personne handicapée* à trouver une insertion professionnelle, etc.), en fonction des modèles auxquels le conseiller se réfère habituellement, et en fonction des souhaits du consultant, les méthodes, techniques et outils utilisés lors de cette deuxième étape varient considérablement. Ils peuvent comprendre aussi bien des approches particulièrement flexibles comme les entretiens du psychologue rogérien (ou de celui qui se réfère à la psychanalyse) ou les récits de vie que des épreuves particulièrement structurées comme des tests d'aptitude ou des questionnaires de connaissance. L'usage de questionnaires d'intérêts ou de valeurs professionnels semble être particulièrement fréquent. D'autres techniques peuvent aussi être mises en œuvre : des portefeuilles de compétences (qui permettent au consultant d'identifier et de formaliser les diverses compétences qu'il a pu construire à l'occasion de ses multiples expériences ou activités), des génogrammes de carrière (qui lui permettent de mettre en perspective ses attentes professionnelles en regard de l'histoire des activités professionnelles de membres de sa famille et visent à élucider le sens qu'ont pour lui la carrière*, le travail, l'identité de genre*, le rôle de sa socialisation culturelle et des contextes* dans lesquels il a grandi, le poids des obstacles qu'il a rencontrés, comment il a intégré et assumé différents rôles et événements de vie, etc.), des activités de classements de métiers (visant à l'aider à identifier la manière dont il structure ses représentations des professions), des questionnaires de personnalité, etc.

La troisième phase constitue une synthèse de ces informations visant à les articuler aux contextes* avec lesquels le consultant interagit (les contraintes propres à un certain palier d'orientation dans le système scolaire*, les offres actuelles et potentielles d'emplois plus ou moins qualifiés dans telle ou telle

branche, certains phénomènes sociaux tels que la répartition des emplois selon le sexe ou l'origine sociale ou ethnique, les âges de la vie, etc.). Il s'agit de définir des objectifs : pour reprendre la terminologie de Egan, le consultant doit élaborer le « meilleur scénario » possible pour sa vie future. Le conseiller l'aide alors à rechercher l'information dont il a besoin et à identifier les moyens à sa disposition pour atteindre ses objectifs (les différentes sources de soutien dont il peut bénéficier, les ressources de tous types à sa disposition, les activités dans lesquelles il peut s'engager, etc.). Un plan d'action précis (indiquant éventuellement des objectifs intermédiaires à atteindre avec un calendrier défini) doit être élaboré. Lors de cette étape, conformément au concept « d'alliance de travail », l'activité mentale (cognitive, conative et affective) du consultant est fondamentale : c'est lui qui élabore des objectifs, un scénario et définit un plan d'action. Cependant, le consultant ne peut y parvenir que grâce à l'expertise du conseiller : les connaissances de celui-ci sont essentielles (il lui faut savoir, par exemple, comme le notait récemment un observateur des procédures* d'affectation des élèves de collège en lycée, que certaines stratégies sont vouées à l'échec, telles celle qui consisterait pour un excellent élève à demander en seconds vœux d'orientation tel ou tel lycée prestigieux : ces établissements sont complets dès l'examen des premiers vœux). Des savoirs de ce type sont rares. De plus, ils ne semblent pas répartis également selon les milieux sociaux : l'expertise du conseiller apparaît d'autant plus nécessaire qu'il a établi une alliance de travail avec une personne de condition modeste. Avant de mettre un terme à la relation de conseil, il convient de faire le bilan de l'ensemble du processus et de dénouer cette alliance de travail. Cela peut être difficile d'un point de vue affectif : on observe parfois des résistances tant chez le conseiller que le consultant à y mettre un terme.

L'évaluation des interventions de conseil en orientation

Aux États-Unis, de nombreuses études ont été conduites visant à déterminer les facteurs d'efficacité des pratiques de conseil en orientation (l'efficacité étant évaluée à partir de critères tels que : le fait que le consultant parvienne à une décision, son degré d'assurance d'avoir trouvé une solution qui lui convient, son degré de satisfaction quant à cette solution, etc.). En 2000, Steven D. Brown et Nancy E. Ryan Krane, synthétisant une série de travaux antérieurs, ont mis en évidence cinq facteurs d'efficacité des pratiques de conseil en orientation. Il s'agit, premièrement, de l'existence d'interprétations et de feedbacks personnalisés (notamment des résultats aux tests) et, plus encore, d'une alliance de travail maintenue tout au long des sessions. Le deuxième facteur est lié à l'aide apportée au consultant pour bâtir des réseaux qui le soutiennent dans les contextes où il interagit (selon les cas : parents, professeurs, superviseurs, collègues, amis, etc.). Le troisième facteur

est la rencontre « de personnes significatives » pouvant lui servir de modèles (par exemple, un professionnel d'un domaine donné correspondant à un champ d'intérêt du consultant) et auxquels il peut s'identifier et desquels il peut apprendre (ainsi, quelles expériences ou activités ont favorisé leur trajectoire ?). Le quatrième facteur est la qualité de l'information* fournie à propos du monde du travail et, en particulier, pour les différentes professions, leurs salaires et avantages, les perspectives d'emploi, les compétences requises, la formation et l'expérience professionnelle nécessaires, les possibilités de promotion. Le dernier facteur est l'existence d'exercices écrits. La rédaction d'un journal, la tenue d'un blog, la prise de notes sur ses attentes, l'analyse de ses stéréotypes professionnels, la rédaction d'un plan d'action, etc. : ces diverses activités d'écriture du consultant concourent à l'efficacité des pratiques de conseil en orientation.

Références

- AUBRET J., BLANCHARD S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, Dunod.
- BROWN S.D., RYAN KRANE N.E. (2000). « Four (or five) sessions and a cloud of dust : old assumptions and new observations about career counseling ». In S.D. BROWN, R.W. LENT (éd.). *Handbook of Counseling Psychology* (3^e éd., p. 740-766). New York, J. Wiley et Sons.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- GYSBERS N.C., HEPPNER M.J., JOHNSTON A. (2003). *Career Counseling : Process, Issues, and Techniques* (2^e éd.). Boston, MA, Allyn et Bacon.
- LHOTELLIER A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan.
- ZUNKER V.G. (2002). *Career Counseling : Applied Concepts of Life Planning* (6^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

CONSEILLER D'ORIENTATION (SCHOOL COUNSELOR, CAREER COUNSELOR)¹

Au sens large, ce terme désigne une famille de professions dont l'objectif est d'aider les personnes à prendre des décisions relatives aux formations qu'elles souhaitent suivre, aux professions qu'elles pourraient exercer et, plus généralement, aux transitions marquant le cours de leur existence. Les conseillers d'orientation peuvent être différenciés en deux grandes catégories en fonction de leur public — jeunes scolarisés ou adultes — et de leurs missions prioritaires. En France, on distingue ainsi en 2006, d'une part, les conseillers d'orientation psychologues relevant du ministère de l'Éducation nationale et, d'autre part, (principalement) les conseillers à l'emploi de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), les psychologues du travail de l'association pour la Formation professionnelle des adultes (AFPA) et les conseillers — bilans des centres de bilan de compétence. À partir des années quatre-vingt s'est aussi développé un corps de conseillers en insertion exerçant dans les permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) et les missions locales pour l'insertion des jeunes (ML). Ces structures s'adressent prioritairement à des jeunes sortis de l'école sans — ou avec de faibles — qualifications.

Les missions des conseillers d'orientation peuvent être définies de manière plus ou moins étroite. Au sens le plus large, l'activité des conseillers d'orientation vise à aider les personnes dans leur réflexion et décisions relatives à leur construction* de soi tout au long de leur vie au sein de sociétés donnant à chacun une telle opportunité : les « choix » de formations, de professions, de « styles de vie » ne sont alors que des éléments — certes majeurs dans nos sociétés — de cette construction continuée de soi. Mais,

1. Par Jean Guichard.

les missions des conseillers d'orientation sont parfois définies de manière plus étroite. L'objectif terminal de leur activité se limite alors à l'insertion* professionnelle : il s'agit de faciliter l'engagement de la personne dans une filière d'étude, dans une profession ou dans un emploi qui lui soit adapté et qui corresponde à des besoins en main-d'œuvre sur le marché du travail*.

Les conseillers d'orientation-psychologues

Au sens étroit, le terme « conseiller d'orientation » désigne les « conseillers d'orientation psychologues ». Parmi les professions qu'on vient d'évoquer, ce sont eux qui ont la plus longue histoire. Depuis les années vingt et jusqu'en 1960, on les nomma « conseillers d'orientation professionnelle ». À partir de 1961, ils devinrent « conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ». En 1972, ils furent rebaptisés « conseillers d'orientation ». Ils prirent leur appellation actuelle en 1991. Ces changements de nom traduisent l'évolution de leurs missions en parallèle avec celle du système de formation. Les conseillers d'orientation professionnelle visaient à faciliter la transition* de la fin de l'école obligatoire à l'entrée en apprentissage*. L'article I du décret du 26 septembre 1922 définissait l'orientation professionnelle comme « l'ensemble des opérations [...] qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles ». L'apparition de l'attribut « scolaire » dans le nom des conseillers manifesta la constitution progressive d'un système scolaire* correspondant à l'articulation de divers paliers et voies de formation et à la définition de procédures* de répartition des élèves. Quant aux deux dernières appellations — qui ignorent les attributs « professionnel » et « scolaire » — elles correspondent aux conceptions actuelles de ce métier. Celui-ci comprend trois grandes dimensions intriquées : celle de l'aide à l'orientation et à la construction* de soi (avec des questions comme : vers quelles formations ou professions s'orienter ? que faire de sa vie ?), celle de l'aide à la réussite en formation (comment organiser son travail ? comment l'effectuer concrètement ? etc.) et celle du soutien personnel (comment faire face à la séparation de ses parents, au sentiment d'appartenir à une minorité méprisée, à une déception sentimentale ? etc.). Compte tenu de la précarité croissante des situations familiales et des défaillances de l'étayage familial, les besoins d'accompagnement et de soutien psychologiques des jeunes dans ces trois domaines apparaissent de plus en plus nombreux et pressants (Palmade (éd.), 2003). Pour répondre à de telles attentes, l'école publique française n'offre à ses six millions de collégiens, lycéens et d'étudiants universitaires qu'un peu plus de quatre mille conseillers d'orientation psychologues. Ceux-ci exercent, par ailleurs, une partie de leurs activités dans des centres d'information et d'orientation et en direction d'autres publics : adultes, élèves et étudiants de l'enseignement

privé, apprentis, jeunes sans emploi, etc. De plus, aucune directive précise quant à leurs missions n'a été donnée à ces conseillers depuis des décennies (Hénoque et Legrand, 2004, p. 29). Cet état de fait s'explique mal. De nombreuses études conduites aux États-Unis, depuis près d'un siècle (Gysbers, 2004), montrent en effet, de manière consistante, que le développement de pratiques (animation, formation et conseil) cohérentes d'aide à l'orientation (dans les trois domaines indiqués ci-dessus) se traduit par une chute des décrochages scolaires et par une meilleure réussite des élèves.

Conseillers à l'emploi, en bilans de compétence, en insertion professionnelle et psychologues du travail

Les nombres de « conseillers adjoints à l'emploi », « conseillers à l'emploi » et « conseillers principaux à l'emploi » de l'ANPE étaient respectivement de 2 300, 11 700 et 7 100 en 2004. Ces termes ont remplacé ceux de « prospecteurs placiers » et « conseillers professionnels » utilisés lors de la création de l'Agence en 1967. Leur première mission est d'aider les personnes à trouver — ou à retrouver — un emploi. Il en va de même pour les conseillers de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) et pour ceux de l'Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture (APECITA). Au cours de ces dernières années, des activités plus spécifiques d'aide à l'orientation ont été développées par ces différents organismes avec notamment la mise en place d'entretiens visant à aider les demandeurs d'emploi à définir des objectifs professionnels et de certaines interventions spécifiques, comme des ateliers de recherche d'emploi ou des bilans* de compétences approfondis (destinées aux chômeurs dans des situations difficiles : jeunes, de longue durée, bénéficiaires du RMI, etc.)

Le nombre de « conseillers en bilans de compétences » est difficile à estimer. En effet, ces bilans peuvent être effectués soit dans des « centres interinstitutionnels de bilan de compétences » (au nombre d'une centaine) soit dans d'autres institutions (par exemple, des cabinets de recrutement) qui offrent des bilans de compétences parmi d'autres prestations (au total environ mille structures effectuent des bilans). Ces conseillers sont souvent des psychologues, mais pas nécessairement. Leur mission primordiale est d'aide à l'orientation des adultes via une démarche de conseil individuel dont les grandes étapes sont définies de manière réglementaire (voir l'article « Bilan de compétences »). Ce bilan doit leur permettre, d'une part, d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, leurs aptitudes, leurs motivations et, d'autre part, de définir un projet* de formation ou un projet professionnel. Les psychologues du travail de l'AFPA ont une mission analogue, mais davantage axée sur l'élaboration d'un projet de formation. Ils sont environ huit cents.

Les « conseillers en insertion professionnelle » ou « conseillers référents » des ML (créées par la loi de décembre 1989) et des PAIO ont un positionnement voisin de celui des conseillers d'orientation professionnelle des origines : leur activité se situe à la transition de l'école et la vie active. Un aspect les en différencie cependant : les conseillers des ML et PAIO s'adressent prioritairement des jeunes ayant connu des difficultés scolaires, alors que les conseillers d'OP visaient l'ensemble des jeunes du réseau primaire d'enseignement (par opposition à ceux, très rares alors, qui fréquentaient le lycée). Le nombre des conseillers en insertion professionnelle est en forte croissance. En 2005, il était de l'ordre de six mille (*source* : le magazine *Travailler pour une économie solidaire*, n° 17, mars 2005). Entre 2005 et 2010, deux mille « conseillers — référents » supplémentaires devraient être recrutés.

Une situation confuse et paradoxale

À ces professionnels du conseil* en orientation ou en insertion*, s'en ajoutent d'autres qui exercent dans des organismes consulaires (comme les chambres de commerce et d'industrie), dans des associations (comme Retravailler), dans des services de ressources humaines de grandes entreprises ou bien encore — à titre libéral — dans des cabinets privés. Par ailleurs, certains professionnels (par exemple : éducateurs, animateurs, formateurs, etc.) effectuent des activités de conseil en orientation dans l'exercice même de leur profession dont ce n'est pas l'objectif principal.

Au total, trois traits caractérisent l'ensemble des conseillers d'orientation français d'aujourd'hui. D'abord, l'importance de leur nombre total (et, par contraste, la faiblesse des effectifs de ceux d'entre eux prenant en charge les jeunes scolarisés). Ensuite, leur diversité (l'aspect confus de cette offre de conseil en orientation et en insertion a été souligné à différentes reprises. Cf. Guichard et Huteau, 2005, p. 113). Enfin, le fait que cette offre soit liée pour l'essentiel — soit directement, soit médiatement par le recours à des organismes sous-traitants — à des financements publics. Ces différences entre conseillers d'orientation se manifestent notamment par des conditions de travail et des formations très contrastées. L'un des paradoxes de la situation actuelle est que — alors que la France fut l'un des premiers pays au monde à exiger (en 1938) que l'exercice de la profession de conseiller d'orientation soit subordonné à l'obtention d'un diplôme dans ce domaine — elle soit aujourd'hui dénoncée dans un rapport européen pour son laxisme en cette matière : « On peut s'inquiéter des normes de qualification professionnelle dans un certain nombre de pays européens où une personne peut exercer des activités de conseil en orientation sans avoir reçu la moindre formation dans ce domaine, ou après avoir seulement suivi quelques heures de formation sur le tas (ainsi : en France, Grèce, Italie, Luxembourg, Portugal) » (Sultana, 2003, p. 61).

Références

- DANVERS F. (1988). *Le Conseil en orientation en France*. Paris, EAP.
- GYSBERS N.C. (2004). « Comprehensive guidance and counseling programs : the evolution of accountability ». *ASCA/Professional School Counseling* (8-1 oct. 2004), 1-14.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris, Dunod.
- HÉNOQUE M., LEGRAND A. (2004). *L'Évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, ministère de l'Éducation nationale. DEP/Bureau de l'édition.
- SULTANA R.G. (2003). *Guidance Policies in the Knowledge Society. Trends, Challenges and Responses Across Europe*. Thessaloniki, CEDEFOP.

CONSTRUCTION DE SOI (*SELF-CONSTRUCTION*)¹

La « construction de soi » fait référence à l'ensemble des facteurs et processus (sociaux et individuels) permettant à un individu d'orienter son existence et, ainsi, de tenter de devenir (de se faire) ce qu'il est à ses yeux et aux yeux des autres à un moment donné. Cette notion est proche de celle de « développement tout au long de la vie » (voir l'article « Développement »), dont elle se distingue en soulignant le rôle dans ce « se faire soi », de l'activité de l'individu, de ses interactions dans les contextes* structurés où il se situe, de ses dialogues (interpersonnels ou intérieurs) et des représentations qu'il élabore. « Construction » fait référence aux conceptions constructivistes en sciences humaines. Leur point commun est de considérer que l'objet de chacune d'elles (par exemple, en psychologie, les structures mentales ou les représentations sociales ; en sociologie, la réalité sociale) est le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions et les activités individuelles jouent un rôle majeur. Dans le champ de la psychologie, on cite en général Jean Piaget comme l'un des pionniers des approches constructivistes : il considère que les structures mentales sont le produit des actions effectives de l'individu qui lui permettent de complexifier et de coordonner des schèmes réflexes très simples à l'origine. En sociologie, l'ouvrage de Peter Berger et Thomas Luckmann — *La Construction sociale de la réalité* — constitue une référence primordiale. Leur affirmation centrale est que la société, « l'ordre social est un produit de l'homme ou, plus précisément, une production continue de l'homme » (1996, p. 75).

1. Par Jean Guichard.

Le soi* comme forme se structurant selon certains modes déterminés de rapport à soi

Dans la perspective constructiviste, le « soi » n'est pas conçu comme une substance (correspondant, par exemple, à une « identité sociale » que l'individu acquerrait passivement en s'imprégnant des modèles que lui fournit son entourage) mais comme une forme, comme un processus général de réflexivité se structurant sous la forme de certains modes déterminés de rapports à soi en fonction des interactions en contextes de l'individu. (Les « opérations de biographisation » décrite par Christine Delory Momberger — voir l'article « Histoire de vie » — constituent un exemple de modes déterminés de rapport à soi.) Une telle considération s'oppose au postulat fondamental du courant du « développement* personnel ». La construction de soi ne considère en effet pas le développement comme l'actualisation d'un certain potentiel, déjà là à l'état latent, mais comme une élaboration idiosyncrasique, dépendant à la fois des interactions entre certaines caractéristiques de l'individu et certaines caractéristiques des contextes physiques et sociaux dans lesquels elle s'effectue, des interactions et actions de l'individu et de ses interlocutions et dialogues internes.

De nombreux travaux récents sur le soi* se situent dans cette perspective constructiviste. Ainsi, Kenneth Gergen (1991), dans *The Saturated Self (Le Soi saturé)*, met l'accent sur les multiples soi dont l'individu se « peuple » intérieurement dans les sociétés « postmodernes », compte tenu de la diversité des interactions et des dialogues dans lesquels il s'engage. *The Dialogical Self (Le Soi dialogique)* d'Hubert Hermans et Harry Kempen (1993) présente le soi comme étant fondamentalement social, historique, culturel et incorporé, mais avant tout comme « décentralisé » : le soi dialogique a le caractère d'un récit décentralisé, polyphonique comprenant une multiplicité de positions « je ». Dans *The Semiotic Self (Le Soi sémiotique)*, Norbert Wiley (1994), en articulant les vues de Georges Herbert Mead et de Charles Sanders Peirce, le décrit comme une structure de dialogue trinitaire dans laquelle le soi présent (« je ») parle au soi futur (« tu ») du soi passé (« me » ou « moi »). Rom Harré (1998), dans *The Singular Self (Le Soi singulier)*, adopte une perspective multidisciplinaire (et effectue notamment, une analyse du langage ordinaire inspirée de Ludwig Wittgenstein) pour conclure que les soi sont divers et multiples et que leurs singularités trouvent leur origine, d'un côté, dans le fait que chaque individu est incorporé dans un seul et unique corps, et, de l'autre, dans certaines ressources langagières permettant l'expression personnelle, notamment le système des pronoms et des déictiques de la langue. Dans *The Self we Live by : Narrative Identity in a Post-Modern World (Le Soi dont nous vivons : l'identité narrative dans un monde postmoderne)*, James Holstein et Jaber Gubrium (2000) soulignent la place centrale des récits et technologies de la vie quotidienne dans la

construction de soi. (Ces ouvrages ne constituent que quelques exemples de l'extraordinaire essor contemporain des approches constructivistes du soi.)

Dans les approches constructivistes, deux grandes tendances peuvent être repérées. La première rapproche ce courant de l'idéalisme philosophique, en ce sens que la réalité phénoménale s'y estompe : il n'existe que des représentations construites sur le monde, il n'y a pas de réalité extérieure matérielle, mais seulement des systèmes construits d'interprétation qui « produisent » ce monde et ces phénomènes « ainsi », « pour nous ». La seconde tendance rapproche le constructivisme d'un rationalisme. Dans cette perspective, il existe bien un monde extérieur. Néanmoins, nous nous y rapportons nécessairement de manières déterminées et plurielles, compte tenu des structures de notre entendement, des systèmes de conceptualisation que nous avons construits, et, surtout, des langages que nous utilisons pour le « construire », etc. La première tendance soulève une difficulté majeure qu'évite la seconde : s'il n'existe rien en dehors des phénomènes construits par nos systèmes d'interprétation, quelle est la mesure de la vérité ? Tous les discours se valent-ils ? Ou — s'ils ne se valent pas — convient-il de juger de la vérité scientifique à l'aune d'une autre catégorie de discours (éthiques, par exemple) ? mais alors lesquels et pourquoi ? La distinction entre ces deux tendances n'apparaît pas toujours de manière très claire aux yeux mêmes de tous les auteurs qui se réfèrent au constructivisme : certains écrits semblent hésiter entre la première et la seconde vue.

Un système des formes identitaires subjectives

Afin d'établir un cadre général pour des interventions d'aide à l'orientation (conseil* ou éducation*) s'inscrivant dans une telle perspective constructiviste, Jean Guichard a proposé une synthèse de trois types d'analyses : sociologique, cognitive et dynamique-sémiotique. Ces interventions y sont vues comme visant à aider à la construction de soi, dont l'orientation dans une voie scolaire ou professionnelle ne constitue que l'un des aspects (certes fondamental dans nos sociétés).

Des analyses sociologiques, cette synthèse retient principalement que la construction de soi advient dans des contextes sociaux structurés (des « champs sociaux », écrirait Pierre Bourdieu) : les individus agissent, interagissent et dialoguent dans des cadres sociaux et langagiers (famille, école, communauté de voisinage, système de parenté, récits de vie, etc.) qu'ils trouvent là, organisés d'une certaine manière, à leur naissance. Par la médiation de leurs actions, interactions, jeux de langage, etc., ces individus contribuent à l'évolution de ces contextes* dont ils s'approprient (au sens de faire siens : il ne s'agit pas d'une simple imprégnation, mais d'une certaine saisie) certains éléments. Parmi ceux-ci, certains jouent un rôle majeur dans la construction de soi : il s'agit des catégories désignant des groupes et collectifs sociaux divers,

mais situés dans des espaces sociaux structurés (par exemple femme, retraité, Belge, punk, etc.) et certains modes déterminés de rapport à soi (schémas de soi, formes biographiques, etc.). Le monde social existe ainsi à la fois comme monde extérieur et comme monde intérieur de l'individu (comme « habitus », pour reprendre la terminologie de Bourdieu). Celui-ci le connaît d'une manière qui lui est propre car elle dépend, notamment, des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il interagit et dialogue.

Cette élaboration cognitive donne lieu à la construction — entre autres — de *cadres cognitifs identitaires*, c'est-à-dire de schémas mentaux, plus ou moins complexes, relatifs aux divers groupes et catégories sociales. Ces cadres, comme les autres cadres cognitifs, sont des structures mentales d'attributs ayant des valeurs par défaut (par exemple, dans le cadre cognitif « une pièce », la valeur par défaut de l'attribut « mur » est quatre. Cela signifie que le schéma mental relatif à « pièce » est tel que lorsque nous rencontrons ce mot — par exemple : en lisant un roman — sans autre précision, nous tendons à nous représenter une pièce ayant quatre murs). En tant que cadres « identitaires », ils font référence à des groupes ou catégories sociales. Les valeurs par défaut de leurs attributs correspondent pour l'essentiel à des stéréotypes sociaux (par exemple, dans le cadre cognitif « ingénieur », la valeur par défaut de l'attribut genre est « masculin »). Ces cadres sont organisés pour former un système multidimensionnel comportant notamment des relations d'opposition et de hiérarchie. Le système des cadres cognitifs identitaires constitue le substrat cognitif de la représentation d'autrui et de la construction de soi dans certaines formes identitaires. Par exemple, un individu se perçoit dans un certain contexte comme « lycéen », et agit et dialogue en tant que tel, et perçoit tel autre individu comme « un prof ». En fonction des contextes dans lesquels l'individu interagit et dialogue, il se construit dans des formes identitaires différentes (par exemple : lycéenne, fille, scientifique, juive, nageuse, etc.). Les formes identitaires dans lesquelles l'individu se construit sont dites *subjectives* pour les différencier de celles dans lesquelles il perçoit autrui. Quand, en effet, un individu se construit dans une forme identitaire particulière, il se l'approprie, il s'*identise* (Tap, 1980) : il donne certaines valeurs particulières aux attributs du cadre cognitif sous-jacent (l'individu ne se pense pas, par exemple, comme une « fille » quelconque, mais comme une « belle » fille, une fille « qui plaît »). L'identité individuelle apparaît ainsi constituée par le système en évolution des *formes identitaires subjectives* dans lesquels l'individu se construit et s'anticipe.

Deux formes de réflexivité constitutives du soi

La dynamique de ce processus semble trouver son origine dans les tensions et modes déterminés d'articulation de deux formes de réflexivité constitutives du soi. La réflexivité « je – me » s'ancre dans les processus pré-langagiers du

miroir au cours desquels l'anticipation de soi dans cette image du miroir — où ce qui sera « je » s'apparaît comme une totalité achevée — informe le présent, c'est-à-dire le structure à partir de cette unité anticipée (Lacan, 1962). Cette forme de réflexivité est constitutive du prototype des rapports d'identifications à autrui, c'est-à-dire de l'anticipation de soi dans certaines caractéristiques d'autrui qui fascinent l'individu et dans lesquelles il rêve de se faire soi. Tel garçon déclare, par exemple : « J' me verrais bien footballeur comme Zidane », c'est-à-dire : je me verrais bien devenir cette image que je me forme de Zidane et qui informe et structure mon présent : je joue au football à sa façon, je porte les mêmes vêtements, etc. Ce processus d'identification apparaît avoir pour corollaire et complément le rejet de l'image de certains autrui perçus comme en étant à l'opposé.

Cette première forme de réflexivité s'articule avec une seconde : celle du « je — tu — il/elle ». Celle-ci a pour origine les interactions avec autrui et les jeux de langage dans lesquels l'enfant s'engage avec ceux qui le maternellement à l'occasion de symbioses affectives. Au cours de ces activités de *complémentation* (où les deux individus fonctionnent comme une seule personne), l'enfant se découvre, note Rom Harré (1984), comme un point de vue parmi d'autres points de vue (c'est-à-dire comme membre d'une société de personnes), comme ne pouvant subsister qu'en relation avec ces autres personnes et comme pouvant articuler en son for intérieur, comme les autres personnes le font en leur for intérieur (c'est ce qui les définit comme personnes), les trois positions possibles du discours de la personne humaine. Cette *réflexivité trinitaire* est à l'origine de l'interrogation éthique dont s'accompagne nécessairement la construction de soi : quelles conséquences tirer de ce lien essentiel à autrui (autrui comme personne, pas comme image identificatoire) qui me constitue en tant que personne humaine ? Comment bien vivre, de manière juste, avec autrui ?

S'orienter : se construire en ayant le souci de soi et d'autrui

Dans un tel cadre constructiviste, les interventions d'aide à l'orientation portent précisément sur le système des formes identitaires subjectives dans lesquelles l'individu se construit et sur les cadres sous-jacents. Il s'agit d'aider le consultant, notamment, dans les interactions en tête-à-tête, à « mettre en ses mots » et à cartographier ce système de formes identitaires (en mettant l'accent tout particulièrement sur les formes identitaires subjectives actuelles et anticipées : qu'elles soient souhaitées, probables ou rejetées) en relation avec les activités, interactions et dialogues auxquelles elles donnent lieu (et parfois les dissonances entre attentes et pratiques actuelles).

Ces interventions visent, par ailleurs, à permettre à cette personne, d'une part, de déterminer les formes identitaires dans lesquelles elle souhaiterait se

construire ou qu'elle souhaiterait voir devenir plus centrales que d'autres dans son système des formes identitaires et, d'autre part, d'identifier des activités, des interactions et des dialogues favorisant une construction de soi dans de telles formes.

Dans les sociétés postmodernes où l'individu n'agit plus dans le cadre d'un ethos d'actions donné et admis, mais où les repères sont beaucoup plus flous (et, où en même temps, les risques individuels et collectifs sont beaucoup plus grands), cette réflexion implique de surcroît que l'individu s'engage dans une réflexion d'ordre éthique, c'est-à-dire dans une réflexion sur le sens de ses choix en regard, d'une part, des autrui qui importent pour lui, mais plus fondamentalement encore pour des autrui en général : pour l'humanité en général. Pour le dire en plagiant Charles Taylor, il s'agit d'aider la personne à trouver sa voie sur un espace d'orientation morale à visée universelle.

Références

- BERGER P.L., LUCKMANN T. (1996). *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.
- GUICHARD J. (2004). « Se faire soi ». *L'Orientatation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- GUICHARD J., DUMORA B. (2007). « A constructivist approach to ethically grounded careers development interventions for young people ». In J. ATHANASOU, R. VAN ESBROECK (éd.), *International Handbook of Career Guidance* (p. sous presse). New York, Springer.
- HARRÉ R. (1984). *Personal Being : A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- JACQUES F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris, Aubier.

CONTEXTE (CONTEXT)¹

D'une manière générale, le contexte désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule un événement ou une action. En psychologie, « contexte » fait référence à tous les événements et processus caractérisant une situation et contribuant à la détermination de la conduite, des représentations ou des attitudes de l'individu. Cette notion est assez imprécise : le contexte peut désigner un moment dans le temps (contexte historique), une organisation (l'école, l'entreprise), un groupe structuré de personnes interagissant (la famille), des éléments constitutifs des structures sociales (des classes), des phénomènes abstraits (par exemple : le degré de structuration d'une communauté, dont Durkheim a montré sa relation avec le taux de suicide), une ethnie, une communauté, une culture, etc. Différentes élaborations théoriques ont conduit à préciser la définition de ce terme. Parmi celles-ci, trois apparaissent avoir eu un impact notable dans le domaine de l'orientation et de l'insertion : l'espace de vie de Kurt Lewin, les champs sociaux de Pierre Bourdieu et l'écologie du développement humain de Urie Bronfenbrenner. Par ailleurs, certains modèles théoriques en psychologie de l'orientation mettent l'accent sur les contextes : c'est le cas de ceux de Bill Law et de Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin (voir l'article « Construction de soi »).

Espace de vie et champ psychologique

L'espace de vie (1935, 1936) est l'un des concepts majeurs de Lewin. Ce terme désigne le champ psychologique, c'est-à-dire tous les faits susceptibles de déterminer la conduite de quelqu'un : tout ce qu'il faut connaître pour rendre

1. Par Jean Guichard.

compte de sa conduite, dans un contexte donné, à un moment donné. Ce champ comprend la personne P et son environnement E. Le modèle général — $C = f(P, E)$ — permet de rendre compte de la conduite C de P à un moment donné. L'espace de vie est composé de « régions » représentant tous les états de choses, toutes les autres personnes, ainsi que les buts, objets, désirs et dispositions propres à la personne. Le nombre de régions est déterminé par le nombre de faits psychologiques existant à un moment donné. Par exemple, l'environnement de l'individu peut comprendre les faits de travailler, d'avoir des loisirs et de s'occuper de la famille : dans ce cas, son environnement comprend trois régions. Dans le domaine de l'orientation, cette notion d'espace de vie a été reprise, notamment, par Donald Super (voir l'article « Développement ») et par C. Murray Parkes afin de définir les transitions* « psychosociales ».

Champ social, champ scolaire et orientation

Un « champ social » désigne, pour Pierre Bourdieu, un ensemble de relations (de hiérarchie, d'opposition, etc.) entre des individus et des objets sociaux situés à des positions déterminées de cet espace social, en fonction de la logique qui lui est propre. Par exemple, le champ scolaire s'organise actuellement en France selon le principe d'une valorisation des savoirs abstraits : une discipline scolaire est d'autant mieux considérée qu'elle est plus abstraite (ainsi, pour obtenir une « bonne orientation », il est plus important d'avoir de bons résultats en mathématiques qu'en géographie). Il en va de même pour les établissements scolaires (lycée général *versus* lycée professionnel), les filières, les enseignants (agrégé de mathématiques *versus* professeur de technologie), etc. Les sociétés différenciées forment des « cosmos sociaux » constitués d'une pluralité de champs (par exemple, artistique, économique, religieux, etc.) relativement autonomes : chacun d'eux a une « logique » et des enjeux qui lui sont propres. La structure d'un champ à un moment donné correspond « à l'état du rapport de forces entre les agents ou institutions engagés dans la lutte » pour conserver ou conquérir des positions dominantes dans le champ. Par-delà ce rapport de forces permanent, le champ impose une certaine vision du monde commune à ceux qui en sont partie prenante, un certain mode de pensée, etc. (par exemple, dans le champ politique, une catégorisation fondamentale opposant la « gauche » et la « droite »).

Dans le domaine des choix d'orientation des élèves, de nombreux travaux ont montré l'impact du champ scolaire dans la formation des intentions d'avenir des jeunes. Ceux-ci perçoivent la structure de ce champ (par exemple, ils différencient très nettement les différents baccalauréats quant à leur valeur sociale et les filières plutôt « masculines » ou « féminines »). Compte tenu des expériences qu'ils y vivent (en particulier : ils obtiennent des résultats

plus ou moins bons dans des disciplines qu'ils perçoivent comme « plus ou moins importantes » ; ils sont dans des filières ou des établissements qu'ils jugent comme plus ou moins « bons », etc.) ils construisent certains schémas scolaires de soi (« bon en langue », « aimant les études », « nul en tout », etc.) jouant un rôle majeur dans la « réflexion probabiliste » qu'ils conduisent pour réfléchir à leur avenir. Les projets* d'avenir sont donc fondamentalement des intentions d'études. L'école apparaît ainsi comme une organisation structurée, définissant des dimensions fondamentales dans lesquelles l'adolescent* apprend à se percevoir (et à percevoir autrui). On peut la décrire comme un miroir structuré dans lequel l'élève se reconnaît d'une certaine manière. Ce miroir structuré devient ainsi un miroir structurant (Guichard, 1993, 1996).

L'écologie du développement humain

La théorie de Urie Bronfenbrenner souligne le rôle que jouent les interactions dans des contextes — structurés et en interrelations — dans le développement* : « L'écologie du développement humain consiste dans l'étude scientifique de la progressive accommodation mutuelle d'un être humain en développement* et des propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, ce processus étant affecté par les relations entre ces milieux et par les contextes plus vastes dans lesquels ils s'inscrivent » (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Chacun de ces milieux constitue un microsystème : « Un microsystème est une certaine organisation d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles dont la personne en développement a l'expérience dans un milieu donné ayant des caractéristiques matérielles et physiques propres » (1979, p. 22). Le microsystème constitue la plus petite unité de contexte dans laquelle l'individu interagit. Mais celui-ci participe généralement à différents microsystèmes : ceux-ci forment alors pour lui un mésosystème (le conduisant par exemple à des transactions de rôles). Il est aussi des milieux extérieurs à sa vie où, néanmoins, adviennent des événements qui peuvent avoir des répercussions majeures sur son existence (par exemple, l'entreprise qui l'emploie fusionne avec une autre). Bronfenbrenner les nomme « exosystèmes » (réciproquement les activités de l'individu peuvent avoir des conséquences dans ce qui constitue pour lui des exosystèmes). L'ensemble de ces milieux et systèmes forment un macrosystème, c'est-à-dire un ensemble ayant une certaine consistance de formes et de contenus. Le développement est lié, d'une part, à ce qui advient dans chaque microsystème : chacun d'eux « offre un potentiel de développement qui est fonction de la place qu'y tiennent les rôles, activités et relations, dans la mise en mouvement et le soutien, chez la personne en développement, de formes de motivations et d'activités qui acquerront ensuite leur énergie propre. [...] Les microsystèmes qui présentent de telles propriétés et effets sont nommés : des "milieux primaires", et les formes durables de motivations et d'activités

qu'ils produisent chez l'individu : des "trajectoires de développement" » (1979 p. 284). Mais le développement est, d'autre part, fonction des transitions d'un milieu primaire à un autre : le développement est « fonction de l'adéquation entre la trajectoire de développement générée dans l'ancien milieu et du rapport entre mises à l'épreuve et soutiens, d'une part, dans le nouveau milieu et, d'autre part, dans ses interconnexions avec l'ancien » (1979 p. 288) (voir les articles « Transition » et « Développement »).

Communautés et interactions

Bill Law (1981) a souligné le rôle du contexte communautaire dans la formation des intentions d'avenir des jeunes : les interactions et interlocutions dans une communauté exercent leur influence par la médiation de significations construites en commun. Celles-ci sont relatives au concept de soi* des individus (par exemple, ils vont privilégier certains schémas de soi dans leurs représentations d'eux-mêmes) et aux opportunités qui s'offrent à eux (par exemple, en termes de stéréotypes à propos des professions et des emplois). La communauté exerce ainsi une influence directe. Mais, elle exerce aussi une influence indirecte car elle conduit à interpréter d'une certaine manière les influences sociales plus générales (les incitations ou interdits). Dans nos sociétés, pour un jeune, la communauté comprend généralement un ou plusieurs des cercles suivants : ses parents, sa famille étendue, les relations de voisinage, les groupes de pairs, son groupe ethnique, ses enseignants etc. Par ailleurs, cinq modes d'influence communautaire sont distingués : certaines attentes relatives à l'individu (que lui expriment sa famille, ses groupes de pairs, ses enseignants, etc.), des rétroactions (par rapport à tel ou tel rôle : par exemple « je ne te vois pas là-dedans »), des soutiens, des modèles et des informations. Ces différents processus et facteurs d'influences communautaires conduisent le jeune à se construire des séries changeantes de représentations de soi et de sa situation. Dans cette perspective, le soi est un sentiment changeant qu'une personne retire en grande partie de ses interactions avec autrui. Sa stabilité, de même que celle de ses représentations sociales, est liée à la pérennité des interactions communautaires.

Contexte et construction du sens d'une action, d'un projet ou d'une carrière

L'approche « contextualiste de la carrière » de Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin (1996) (voir l'article « Carrière ») souligne la nécessaire prise en compte du contexte pour comprendre le sens d'une action, d'un projet ou d'une carrière. Le contexte y est défini par trois propriétés fondamentales : une multiplicité de parties, des relations multiples et complexes

entre ces parties et le sens des événements et phénomènes qui s'y produisent. Par exemple, une interaction duelle de conseil constitue un certain contexte où s'effectue l'action conjointe d'une dyade (il ne s'agit donc pas d'une interaction d'individus) au cours de laquelle sont construits des intérêts, des valeurs, des récits de vie, etc. Ces récits de vie sont eux-mêmes des constructions incorporant le contexte (en ce sens qu'ils sont bâtis à partir d'éléments historiques, culturels, sociaux, langagiers, etc.). Ils visent à produire une certaine cohérence (une mise en séquence des événements qui leur donnent un sens en les mettant en relation avec un certain but) et à donner de « bonnes raisons » pour rendre compte de ce qui s'est passé. Ces « bonnes raisons » sont celles reconnues dans un certain contexte sociétal : dans nos sociétés, ce pourra être, par exemple, des habiletés, des intérêts, des traits de personnalité, des rencontres, etc. (voir l'article « Carrière »).

Références

- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- GUICHARD J. (1993). *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- GUICHARD J. (1996). « Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence ». *Revista Portuguesa de Psychologia*, 31, 9-36.
- YOUNG R., VALACH L. (2006). « La notion de projet en psychologie de l'orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35 (à paraître).

DÉCISION (*DECISION*)¹

Par « décision » on désigne à la fois le processus qui conduit à prendre parti lorsque l'on se trouve dans une situation de choix difficile et son issue, « la décision ». Les situations de choix sont extrêmement diverses dans leur complexité et dans leurs enjeux ; certaines supposent la mise en œuvre de toute une mécanique sociale, d'autres sont strictement individuelles ; certaines sont tout à fait exceptionnelles et ne concernent qu'un nombre limité de personnes, d'autres sont quotidiennes et d'une grande banalité. On imagine bien que des situations aussi diverses sollicitent des processus également divers. Ce n'est évidemment pas la même chose de décider de déclencher une guerre ou de décider de prendre son parapluie lorsque le temps est incertain... ou encore de choisir une voie d'études.

On peut cependant tenter de présenter un schéma général qui, moyennant des adaptations, peut s'adapter à une gamme étendue de situations. Celui proposée par Herbert Simon dans les années 1960 décrit le processus de décision en quatre étapes :

- une phase de diagnostic dans laquelle on analyse la nature du problème auquel on est confronté et les conditions dans lesquelles il se pose ;
- une phase de conception au cours de laquelle les options possibles sont identifiées et définies avec précision ;
- une phase de sélection qui consiste à retenir une des options préalablement dégagées et à rejeter les autres ;
- une phase d'évaluation de la solution retenue.

1. Par Michel Huteau.

Un tel modèle n'est pas strictement linéaire et à chaque étape des retours à une phase antérieure sont possibles.

Les modèles de la décision

Les économistes d'abord, les psychologues ensuite, ont présenté des modèles formalisés parmi lesquels le modèle de l'utilité subjective espérée. Le sujet est en présence d'un nombre limité d'options ou d'alternatives (deux métiers par exemple). Le choix d'une option conduit à des états de la nature (la réussite ou l'échec) ayant chacun une certaine probabilité d'apparaître, estimée subjectivement. La combinaison d'une option et d'un état de la nature constitue une issue (ou une solution) qui a une certaine utilité, c'est-à-dire une certaine valeur subjective, positive ou négative. L'utilité espérée résulte de la sommation des utilités attachées aux issues, pondérées par les probabilités attachées aux états de la nature qui leur correspondent. Le modèle nous dit que la meilleure décision consiste à choisir l'option qui a la meilleure utilité espérée. Un tel modèle, dont on trouve les prémisses dans les travaux de Pascal et Fermat (en 1654), correspond à la formalisation de la phase 3 du schéma de Simon. Il est censé décrire la conduite de l'individu qui est conçu comme un être rationnel. Mais la décrit-il vraiment ?

Bien qu'il intègre la subjectivité du décideur on s'accorde aujourd'hui à dire qu'un tel modèle est plus prescriptif que réaliste. Le modèle de l'utilité subjective espérée indique davantage ce que l'on devrait faire si on veut être rationnel — dans le cadre de la conception de la rationalité retenue — que ce que l'on fait vraiment. D'un point de vue mathématique on a noté que les conditions de sa mise en œuvre, notamment la transitivité des préférences et l'indépendance des estimations des utilités et des probabilités, n'étaient généralement pas remplies. D'un point de vue psychologique et en se référant à un sujet qui doit prendre des décisions quant à son orientation, le modèle ne nous dit rien de l'analyse du problème et du mode de sélection des options (phases 1 et 2 dans le schéma de Simon). Il ne nous dit rien non plus, ou pas grand-chose sur l'estimation des probabilités et la définition des utilités qui, par nature, sont multidimensionnelles. Bref il est beaucoup trop schématique. Il est aussi arbitraire et peu réaliste de postuler un individu rationnel, sa rationalité étant, au mieux, « limitée » (Simon). Enfin la mise en œuvre d'un tel modèle est cognitivement trop coûteuse pour qu'il puisse décrire le comportement spontané du sujet.

Les conduites de décision

Plutôt que de construire des modèles, on peut observer les sujets afin de voir comment ils s'y prennent pour décider. On note alors, notamment pour ce

qui est des choix d'orientation, qu'ils mettent en œuvre des stratégies très diverses. Certains fondent leurs choix sur un principe unique qu'ils appliquent systématiquement : faire ce que disent les parents, faire comme le frère, ou la sœur, plus âgé, exiger une correspondance forte avec un principe moral... D'autres considèrent les options deux par deux et les comparent selon des attributs plus ou moins nombreux ; ils peuvent par exemple exiger que pour être retenue une option doit dépasser un certain seuil sur plusieurs attributs. D'autres encore considèrent un ensemble d'options et procèdent par élimination ; après avoir hiérarchisé les attributs et fixés des seuils ils rejettent d'abord les options en deçà du seuil pour le premier attribut, puis ils passent au second. Certains sujets ne comparent pas les options mais évaluent chacune pour retenir finalement la première qui leur paraît acceptable (ils ne sont plus alors en situation de choix, mais en situation de jugement). Le sujet devant décider ne décide jamais en une fois, le problème étant repris à de nombreuses reprises, des stratégies diverses peuvent être utilisées et le sont effectivement.

Si le sujet dispose d'un répertoire de stratégies il a aussi tendance à en utiliser plus fréquemment certaines que d'autres et on peut le caractériser par son style de décision. Trois styles ont été distingués :

- le style intuitif. Les décisions sont prises rapidement, sont peu justifiées et sont fortement sous la dépendance des émotions et des sentiments ;
- le style rationnel. Les décisions sont réfléchies, fondées sur une information étendue et l'on examine leurs conséquences à long terme ;
- le style dépendant. Les décisions sont influencées par les avis d'autrui et sont conformes aux normes sociales dominantes.

Les biais dans le processus de décision

La décision étant un processus de traitement de l'information elle sera affectée par tous les biais susceptibles de se manifester dans ce processus. Certains sont relatifs au fonctionnement de la mémoire : la perception est plus ou moins sélective, on donne plus d'importance à ce qui s'est déjà passé qu'à ce qui pourrait advenir, on privilégie les estimations absolues plutôt que les estimations relatives, l'information concrète plutôt que l'information abstraite... D'autres biais proviennent de la nature même des tâches de choix et de jugement : effets dus à l'ordre (primauté ou récence) dans l'examen des options ou de leurs attributs, plus ou moins grande accessibilité de l'information utile... Deux biais particulièrement fréquents sont les biais de disponibilité (on ne tient pas compte du caractère partiel des connaissances disponibles) et de rétroaction (le futur est réduit à une projection du passé). Ces biais ne sont que les conséquences des limites de notre système de traitement de l'information.

L'aide à la décision

Elle prend des formes diverses. On peut entraîner le sujet à se comporter selon les règles d'un modèle. Certains logiciels d'aide à la décision, utilisés dans une perspective pédagogique, sont fondés sur le modèle de l'utilité subjective espérée. Le plus souvent le sujet est invité à respecter des règles simples et de bon sens : envisager un grand nombre de possibilités alternatives, considérer leurs conséquences positives et négatives, prendre en compte l'information des experts...

Références

- CADET B. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris, In Press.
- FORNER Y., DOSNON O. (1992). « Styles et stratégies de prise de décision ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21, 367-382.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- MULLET E., BARTHÉLEMY J.-P., DUPONCHELLE L., MUNOZ-SASTRE M.-T., NETO F. (1996). « Décision, choix, jugement en orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, 169-192.
- RAIFFA H. (1973). *Analyse de la décision. Introduction aux choix en avenir incertain*. Paris, Dunod (1^{re} éd. américaine : 1968).

DÉONTOLOGIE (*DEONTOLOGY*)¹

La déontologie désigne l'ensemble des devoirs liés à l'exercice d'une profession. Comme le rappelle Danièle Siroux (2004, p. 474-475), ces devoirs sont définis en référence à des valeurs morales à vocation universelle : l'humanité, le désintéressement, la probité, l'honneur, la loyauté, la confraternité, etc. Les devoirs dont traite la déontologie trouvent leur origine dans la dissymétrie de pouvoir entre le professionnel et l'utilisateur. Ce dernier — compte tenu de la compétence technique du premier — est, de fait, placé sous sa dépendance. Dans le domaine de l'orientation, cela pourrait permettre, par exemple, de le manipuler afin que ses « choix » aillent dans le sens des souhaits de telle ou telle institution. Les pratiques d'aide à l'orientation peuvent poser de nombreux problèmes déontologiques, allant de l'usage d'outils ou de méthodes discutables au manque de formation du conseiller, en passant par la question du secret professionnel, etc.

La déontologie doit être distinguée de l'éthique professionnelle avec laquelle on la confond parfois. L'éthique professionnelle (voir Parizeau, 2004, p. 696-697) correspond à des interrogations sur le rôle social d'une profession, sur ses responsabilités, sur sa fonction, sur ses buts, sur son attitude face aux problèmes sociaux, culturels, ethniques, environnementaux, etc. Dans le domaine de l'orientation, parmi les débats relevant de l'éthique professionnelle, on peut citer, à titre d'exemple, ceux relatifs à ce que l'on nomme aux États-Unis « *affirmative action* » et en France « discrimination positive ». Les professionnels de l'orientation doivent-ils se contenter d'observer le jeu des mécanismes sociaux qui aboutissent à la reproduction ou au renforcement des inégalités sociales (entre les plus puissants et les moins puissants, les plus riches et les moins riches, les hommes et les femmes, les

1. Par Michel Huteau.

communautés majoritaires et les communautés minoritaires, etc.) ou, au contraire, mettre en place des pratiques visant à y remédier ?

Les pratiques professionnelles des conseillers* d'orientation sont réglementées par certaines dispositions légales qu'ils sont tenus de respecter. De plus, ils peuvent aussi se référer à un code de déontologie, par exemple, celui des psychologues ou celui de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP). Ces codes définissent un certain nombre de principes visant à guider l'activité professionnelle (par exemple, en matière d'évaluation, d'information, d'éducation à l'orientation, etc.)

Code de déontologie et législation

Tous les conseillers* d'orientation ne sont pas psychologues, mais dans la mesure où leur activité est de nature psychologique ils sont concernés par le Code de déontologie des psychologues (actualisé en 1996). Celui-ci affirme dans son préambule que « le respect de la personne est un droit inaliénable » et souligne que « sa reconnaissance fonde l'action du psychologue ». Le titre I du Code énonce les principes sur lesquels doit reposer l'action du psychologue : respect du droit des personnes, compétence, responsabilité, probité, qualité scientifique, respect du but assigné, indépendance professionnelle. Le titre II est consacré à l'exercice professionnel et le titre III à la formation. (Il existe aussi une commission nationale consultative de déontologie des psychologues qui donne des avis sur les problèmes déontologiques que peuvent rencontrer les psychologues.)

L'AIOSP — qui regroupe des conseillers d'une quarantaine de pays travaillant dans tous les secteurs de l'orientation — a adopté en 1995 un code de déontologie. L'AIOSP vise à promouvoir des services d'orientation de grande qualité « offerts par des spécialistes compétents et reconnus afin de faciliter les choix personnels de gens de tous âges qui songent ou se préparent à travailler ou veulent composer avec la dynamique du marché du travail et du milieu de travail ». Les responsabilités des conseillers envers les consultants, désignés comme des « clients », se déclinent en neuf points qui peuvent être ainsi résumés :

- le respect de la dignité de la personne implique que le conseiller accepte le droit de la personne à faire des choix en autonomie, à s'autoguidar et s'autoperfectionner et s'engage à protéger la confidentialité des informations recueillies ;
- il y a obligation de donner à tous des chances égales d'orientation sans qu'il soit porté préjudice à des personnes en raison du statut social, des antécédents scolaires, du sexe, de la race, du groupe ethnique, des croyances religieuses, de l'orientation sexuelle ou d'une déficience ;

- le conseiller est sensible à tous les aspects des besoins des clients et doit les adresser à des spécialistes si ses compétences ne permettent pas de répondre à ces besoins ;
- les clients sont informés des raisons d’être de l’orientation, de ses objectifs, de ses techniques et des règles de déontologie. Toute limite à la confidentialité des renseignements est examinée avec le client et nécessite son consentement ;
- les conseillers encouragent les clients à se prendre en main et évitent par conséquent de leur dicter ou imposer des choix, des valeurs, des modes de vie, des projets ou des convictions qui ne représenteraient pas leur point de vue. Cependant, lorsqu’un client a des valeurs antisociales, le conseiller peut présenter ses propres valeurs ;
- les conseillers utilisent des normes pertinentes pour choisir les techniques d’évaluation, ils expliquent les résultats en termes compréhensibles pour les clients, ils se forment en permanence aux nouvelles techniques (programme d’orientation, tests informatisés) ;
- les conseillers expliquent aux clients les avantages des nouvelles techniques lorsque celles-ci ont été validées, ils veillent à ce qu’elles soient adaptées à leurs besoins et que tout le monde puisse en bénéficier ;
- les conseillers informent les clients de leurs formations, compétences et expériences ;
- ils informent les clients des cas éventuels de conflits d’intérêts les concernant.

Le code de déontologie indique aussi l’attitude que les conseillers doivent adopter envers leurs collègues et les administrateurs, envers les organismes gouvernementaux. L’AIOSP a aussi publié des normes concernant la qualification des conseillers.

Trois textes législatifs encadrent l’activité des conseillers : la loi dite « Informatique et libertés » (1978 et 1984), la loi de 1991 relative aux bilans de compétences et celle de 1992 sur le recrutement. Cette réglementation s’organise autour de deux axes principaux qui sont également les axes de la réflexion déontologique : le respect de la personne (information préalable, confidentialité, restrictions sur les investigations) et la qualité des prestations.

Évaluation*

Les évaluations pratiquées sur les individus doivent non seulement respecter la personne, mais aussi être fiables, pertinentes et équitables. Il existe des normes relatives à la construction, à la publication et à l’usage des instruments d’évaluation. Elles précisent la marge d’erreur acceptable qui doit être précisée. Elles indiquent les critères de validité auxquels les épreuves doivent satisfaire (cohérence interne, corrélation avec d’autres observations, fondements

théoriques). Elles spécifient les conditions de leur utilisation (étalonnages actualisés, populations concernées, type de problème...). On insiste sur les compétences requises par les utilisateurs et sur les informations qu'ils doivent posséder et qui, en principe figurent dans les manuels qui accompagnent les épreuves. Une attention particulière est apportée au contrôle des biais culturels. Une épreuve est culturellement biaisée lorsqu'elle avantage injustement certains groupes (en général les groupes dominants) au détriment d'autres qui sont de ce fait lésés. En règle générale, construites à partir des principes de la méthodologie psychométrique, les évaluations psychologiques sont non biaisées ou peu biaisées. Il n'en va pas de même des évaluations scolaires ou professionnelles qui sont le produit d'une démarche peu rigoureuse où l'intuition a souvent une place notable.

Information*

L'aide à l'orientation suppose toujours un apport d'information sur les formations et les professions. Il importe, bien sûr — c'est une condition minimale du respect de la personne — que cette information soit aussi objective que possible et qu'elle ne soit pas orientée pour devenir un moyen détourné d'influencer les individus afin de les inciter à s'engager dans certaines voies ou à en éviter d'autres. L'information, dans le contexte de l'aide à l'orientation, doit obéir à d'autres exigences que celles de la communication, de la promotion ou de la publicité. Cet idéal d'objectivité est plus difficile à atteindre qu'il y paraît. Pour décrire un métier, par exemple, comment choisir les éléments pertinents, comment les hiérarchiser ? L'information professionnelle, notamment lorsqu'elle porte sur la prospective de l'emploi, véhicule souvent des visions de la société et de son développement qui relèvent d'un choix de valeurs et qu'il convient donc de présenter comme telles.

Éducation à l'orientation*

Les formes modernes d'aide à l'orientation se veulent éducatives. On ne donne plus de conseils mais on se propose de doter l'individu des connaissances, des attitudes et des procédures qui lui permettront d'élaborer un projet personnel. Non seulement on respecte l'autonomie de la personne mais on se propose aussi de la développer. Il y a cependant un risque que, sous certaines conditions et dans des circonstances particulières, des effets pervers se manifestent. L'insistance sur la liberté et l'autonomie peut conduire à une culpabilisation de la personne et au camouflage des contraintes et des déterminismes sociaux. Elle peut aussi s'accompagner de manipulations plus subtiles que celles qui consistent à fournir des informations biaisées. On sait que des informations données subrepticement en même temps que l'on affirme

la liberté du sujet conduisent plus fréquemment à une modification des comportements que les discours persuasifs. Une centration excessive sur le sujet peut conduire à une réification de l'image de soi qui devient un frein au développement que l'on visait pourtant à faciliter.

Références

- BOURGUIGNON O. (2005). *La Déontologie des psychologues*. Paris, Colin.
- Code de déontologie de l'AIOSP, <http://www.iaevg.org>.
- Code de déontologie des psychologues, Société française de psychologie : <http://www.sfpsy.org>.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- PARIZEAU M.-H. (2004). « Éthique appliquée ». In M. CANTO-SPERBER (éd.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. I, p. 694-701). Paris, PUF.
- SIROUX D. (2004). « Déontologie ». In M. CANTO-SPERBER (éd.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. I, p. 474-477). Paris, PUF.

DÉVELOPPEMENT (*DEVELOPMENT*)¹

Au sens courant, « développement » désigne, premièrement, l'action de déployer ce qui est roulé ou plié (le « développement d'un cube »), deuxièmement, le fait de croître, de s'épanouir, de devenir plus mûr, etc. (le « développement de l'enfant ») et, troisièmement, le fait de connaître une expansion, un certain essor ou progrès (le « développement économique »). « Développement » s'emploie dans de nombreux domaines : mathématiques, biologie, psychologie, architecture, photographie, économie, etc. Par exemple, en économie, l'une des questions relatives à l'orientation est celle de sa contribution au développement (entendu comme croissance). S'agissant des pays les plus pauvres, cette interrogation renvoie à des choix politiques touchant à la structure du système scolaire*, aux dépenses par niveau d'éducation, à la proportion de jeunes alphabétisés, au mode de sélection de ceux qui pourront suivre des études au-delà de l'enseignement élémentaire, etc.

Le concept de développement en psychologie

En psychologie, « développement » est un concept majeur qui n'est cependant pas défini de manière univoque. Dans son acception la plus large, ce terme désigne la séquence complète des changements systématiques et des continuités marquant l'ensemble du cours de la vie de l'individu : de la conception au décès. La notion de changements « systématiques » renvoie à l'idée que ceux-ci s'ordonnent d'une manière telle que le précédent « influence » sur le suivant, qu'ils présentent une certaine structure et ont une certaine durée (en conséquence, certains changements ne relèvent pas de la psychologie du

1. Par Jean Guichard.

développement). C'est ainsi que Granville Stanley Hall, le fondateur de « la psychologie du développement », comprenait ce terme. Le caractère structural du développement le distingue des simples apprentissages*.

« Développement » est parfois entendu dans un sens plus restreint : il ne fait alors référence qu'à la vie embryonnaire, à l'enfance et à l'adolescence. Dans ce cas, le « développement » est fréquemment compris comme une « maturation », c'est-à-dire comme un processus de déploiement progressif conduisant à la maturité, celle-ci définissant l'état l'adulte. Ce sens restreint met parfois l'accent sur les processus biologiques en jeu. Le modèle est celui d'une ontogenèse : le développement est vu comme génétiquement programmé, comme « préformé », comme aboutissant nécessairement à un certain état mature déterminé, si les conditions sont favorables. Il arrive cependant que le développement soit conçu comme une épigenèse probabiliste : ce sont les interactions entre l'organisme et les contextes dans lesquels il se trouve qui sont alors considérées comme déterminant le processus de changement.

Le plus souvent, l'accent est mis sur l'irréversibilité de la séquence de changement : l'idée est alors celle d'un ordre nécessaire. Par exemple, dans le développement cognitif de l'enfant, Piaget considère qu'il est nécessaire que l'enfant maîtrise d'abord la réversibilité des actions (stade sensori-moteur) avant de maîtriser la réversibilité des opérations mentales sur des objets (stade opératoire concret). Les notions de « maturation » et de « séquence irréversible de changements » incluent la conception du développement comme conduisant à un plus haut degré d'organisation et de différenciation : le développement est conçu comme un progrès, comme un accroissement des possibilités de l'individu, comme la réalisation de ses potentialités. Ce sens se retrouve dans des expressions comme « développement personnel* » (voir ce terme).

John Snarey et David Bell (2003, p. 221-230) ont proposé de situer les différentes compréhensions du concept de développement en psychologie sur un continuum. Celui-ci s'étend — à une extrémité — des modèles structuraux « durs » (dont Jean Piaget et, dans une moindre mesure, Lawrence Kohlberg, seraient les représentants) aux modèles « socioculturels » (dont Bernice Neugarten serait l'exemple prototypique : voir, à l'article « Adulte », sa conception des stades de développement), à l'autre extrémité. Entre les deux, se situent les modèles fonctionnels, parmi lesquels doivent être placées les analyses de Erik Erikson et James Marcia. La différence fondamentale entre les modèles structuraux « durs » et les modèles socioculturels réside dans le fait que les premiers décrivent le développement comme une succession de structures caractérisant de manière universelle l'espèce humaine, alors que les seconds le conçoivent en référence à des âges de la vie dont la définition est avant tout culturelle. Les modèles en stades fonctionnels conjuguent les deux points de vue : la séquence de stades fonctionnels évolue en fonction de l'interaction réciproque des structures cognitives et des « âges

sociaux » (à savoir, ce qui est attendu d'un individu donné d'un âge donné dans une société donnée). Dans cette perspective, ce qui est central dans le développement, c'est le « fonctionnement », c'est-à-dire la manière dont un processus mental particulier fonctionne pour la personne dans un contexte donné, plutôt que l'organisation structurelle de ce processus ou que ses contenus culturels.

Théories du développement de l'enfant et de l'adolescent et formation des projets* d'avenir

Parmi les grandes théories du développement de l'enfant et de l'adolescent, peuvent être citées celles de Sigmund Freud (centrée sur les investissements de la libido), de Arnold Gesell (qui met l'accent sur le déterminisme génétique), de Jean Piaget (qui souligne le rôle fondamental des schèmes réflexes et de l'action dans le développement cognitif), de Lawrence Kohlberg (qui prolonge les travaux de Piaget dans le domaine du développement moral), d'Henri Wallon (qui insiste sur le rôle des facteurs émotionnels et l'intrication des développements affectif et intellectuel), de Lev Vygotski (qui relève le rôle des facteurs historiques et culturels et le poids du langage et des interactions : il a élaboré le concept de « zone proximale de développement » pour caractériser un niveau de développement potentiel que l'enfant peut atteindre, d'abord grâce aux interactions avec un adulte et ensuite, seul), etc.

Parmi ces approches, seule la théorie d'Henri Wallon semble avoir exercé une influence directe dans le domaine de l'orientation. Jacques Legrès et Daniel Pémartin ont en effet proposé le modèle de la « psychopédagogie du projet personnel et professionnel » qui s'en inspire. Ces auteurs reprennent certains concepts fondamentaux de Wallon et, en particulier, celui de l'alternance de phases centripètes et centrifuges. Au cours des premières, le développement est orienté fondamentalement vers la construction de la personnalité et l'accent est mis sur l'affectivité. Pendant les secondes, de nouveaux modes de relation avec l'extérieur se développent et l'accent porte sur l'intelligence. Ce modèle de l'alternance a conduit Wallon à distinguer cinq stades (dont le premier est centripète) dans le développement de l'enfant et de l'adolescent : impulsif et émotionnel (première année de la vie), sensori-moteur et projectif (1-3 ans), du personnalisme (3-6 ans), catégoriel (6-11 ans) et de la puberté et de l'adolescence (après 11 ans).

En transposant ce cadre théorique à l'approche de la formation des projets d'avenir chez les jeunes, Legrès et Pémartin ont proposé de retenir cinq « séquences » : le syncrétisme des désirs (7-10 ans : l'affectivité prédomine, les choix professionnels sont imaginaires, le monde professionnel constitue un ensemble indéterminé où tout est semblable) ; l'investigation diffuse et inorganisée de l'environnement (10-11 ans : la socialisation, les jeux collectifs

tiennent une place importante, la pensée opératoire se développe) ; l'investigation dominante de soi (12-13 ans : le jeune est alors centré sur soi, il s'auto-explore, mais rêve aussi de grands voyages et de découvrir le monde, il s'intéresse à la causalité des phénomènes et accorde une grande importance aux groupes de pairs) ; l'émergence des projets professionnels et personnels (14-15 ans : moment marqué par la construction de l'identité sociale, l'identification de valeurs personnelles, un intérêt majeur pour l'environnement social) ; les conduites et stratégies de projet (16-17 ans : l'individu est désormais capable de prendre des décisions et de les adapter en fonction de l'évolution des contextes).

Les fondements empiriques de la modélisation de Legrès et Pémartin semblent minces. Le terme de « séquence » qu'ils préférèrent à « stade » est, de plus, ambigu : ces séquences décrivent-elles le développement « normal » des projets personnels de l'enfant et de l'adolescent ? Ou bien constituent-elles une progression pédagogique visant à favoriser ce développement ? (voir l'article « Éducation à l'orientation » où sont présentées les approches de ce type et, notamment, l'activation du développement vocationnel et personnel).

La première grande étude empirique du développement des intentions d'avenir chez les jeunes fut sans doute celle de Eli Ginzberg, Sol Ginsburg, Sidney Axelrad et John Herma en 1951. Leur modèle du développement — celui « d'une maturation » — les a cependant conduit à limiter leur étude à une population de garçons issus de milieux favorisés (pensant qu'ils pourraient observer ainsi un développement « normal », non obéré par des « obstacles » liés à l'origine sociale ou au sexe !).

Dans cette population et dans ce contexte, Ginzberg *et al.* repèrent trois grandes périodes : les choix imaginaires, les choix à l'essai et les choix réalistes. Jusqu'à 10-11 ans, les choix de ces jeunes garçons sont guidés par l'imagination : « ils se verraient bien exercer » telle profession qui les attire, sans réfléchir plus avant aux moyens d'y parvenir. Entre 11 et 17 ans, les choix sont considérés comme des essais : il s'agit « d'y voir clair » et les essais constituent un bon moyen pour se repérer. Au cours de cette période, quatre considérations sont successivement introduites. Les intérêts, d'abord : jusqu'à 11 ou 12 ans, le pré-adolescent argumente son choix en se fondant sur ce seul critère. L'adolescent introduit, à partir 13-14 ans, un autre facteur : ses capacités à exercer le métier, puis vers 15-16 ans, ses valeurs, c'est-à-dire ce qui importe pour lui, ce que sa profession lui permettra de faire de sa vie. La période des essais se termine par un moment de transition : le jeune — toujours maintenu dans une situation de dépendance, tant à la maison qu'au lycée — ne peut faire les expériences nécessaires pour trouver les réponses à ses questions (qu'il sait néanmoins désormais se poser). La période des choix réalistes est celle de l'enseignement supérieur. Elle comprend trois phases. À son entrée à l'université, l'étudiant « explore » : il recherche activement des informations utiles pour son choix professionnel. En fin de

deuxième cycle, il « cristallise » ses choix : désormais conscient de ses penchants, il peut hiérarchiser la multitude de facteurs influençant son choix professionnel et s'engager dans une voie. Enfin, au moment du troisième cycle, il « spécifie » son choix en retenant une profession.

Les travaux de Bernadette Dumora (1990) peuvent être considérés comme une reprise — dans le cadre d'une recherche beaucoup plus rigoureuse (prenant notamment en compte le sexe et les facteurs contextuels, notamment les origines sociales) — de ceux de Ginzberg et coll. Dumora retrouve leur principale observation : les intentions d'avenir sont d'abord imaginaires et, progressivement, des facteurs de réalité sont pris en compte. Mais, de plus, elle isole trois processus psychologiques sous-jacents à la détermination des choix d'orientation : la « réflexion comparative » et la « réflexion probabiliste » dont l'articulation produit la « réflexion implicative ».

La « réflexion comparative » désigne la mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions. Ce processus réflexif se forme progressivement. Le point de départ est une sorte « d'identification — fusion » avec un personnage de l'entourage ou vu dans les médias ; l'aboutissement est une « comparaison tensorielle » avec l'image impersonnelle d'un professionnel. Au cours de cette évolution, sont progressivement élaborés des traits et attributs de plus en plus abstraits permettant d'argumenter le lien établi entre soi et le professionnel ; ceux-ci étant finalement mis en relation et comparés entre eux. Le processus de réflexion probabiliste est directement lié à l'expérience scolaire de l'adolescent. Cette réflexion consiste, au terme de sa construction, en une sorte de calcul subjectif dans lequel le jeune articule l'espace des possibles et celui des probables. L'évolution conduit d'une certitude magique, selon laquelle « qui le veut le peut », à la prise en compte de l'incertitude liée aux résultats scolaires et à l'élaboration de scénarios. Ceux-ci articulent la perception par le jeune de sa situation scolaire actuelle, les informations et conseils qu'il a retenus et ses représentations des exigences futures de diverses formations ou professions.

La mise en relation de ces deux processus produit la « réflexion implicative », c'est-à-dire certains modes de mise en relation des moyens (scolaires) et des fins (professionnelles). Six grands cas de figures sont repérés. Trois correspondent à des trajectoires lisses, c'est-à-dire à des argumentations où les moyens et les fins coïncident. Il s'agit de la « logique d'excellence » (celle de bons élèves qui se focalisent sur le pôle scolaire et la réflexion probabiliste ; leur objectif est de réussir dans les études les plus valorisées sans s'interroger pour le moment sur l'avenir professionnel), de la « logique de l'illusion » (de certains élèves en échec qui juxtaposent — en recourant à une pensée magique — des projets professionnels ambitieux et des résultats scolaires faibles). La logique « pragmatiste » est celle d'élèves faibles ou moyens qui privilégient un objectif professionnel correspondant à leurs possibilités. Trois autres argumentaires renvoient à des trajectoires de rupture : moyens et fins n'y sont pas congruents. Il s'agit de « l'expectative » ou attente

inquiète, la « logique de rationalisation » et la « logique de résignation ». Dans ces deux dernières, les préférences antérieures — plus ambitieuses — sont présentées soit comme des choix enfantins, soit comme des projets dont on a été contraints de faire le deuil : différents processus de rationalisation sont alors mis en œuvre.

Le modèle de Linda Gottfredson constitue une approche quelque peu différente du développement des intentions d'avenir des jeunes (voir l'article « Carte cognitive des professions »). Le rapprochement des observations de cette dernière avec les analyses de Dumora devrait conduire à des hypothèses et questionnement d'un intérêt majeur. Par exemple, ceux des enjeux du « genre », de l'origine sociale et de leur interaction dans le processus de réflexion comparative.

Développement tout au long de la vie et développement de carrière*

Au cours de ces dernières décennies, l'accent a été de plus en plus mis, en psychologie, sur le « développement tout au long de la vie » (revenant ainsi à la conception initiale du développement de Hall et remettant en cause les divisions entre psychologie de « l'enfant », de « l'adolescent », « du troisième âge », etc.). Ainsi, certaines des grandes théories du développement centrées sur l'enfant et l'adolescent ont-elles été prolongées et revues dans leurs conceptualisations fondamentales afin de pouvoir s'inscrire dans cette perspective longue. C'est le cas, par exemple, avec Erik Erikson qui a repris le modèle de Freud du développement des investissements de la libido en le recentrant sur ses aspects interactifs, en lui donnant une dimension psychosociale et en l'étendant jusqu'à la fin de la vie. Dans le champ du développement cognitif, on peut considérer que Kurt Fischer (notamment) a effectué une transformation analogue avec les travaux de Piaget. Il a ainsi établi que les « habiletés » (cognitives) étaient, d'une part, spécifiques à des domaines particuliers, mais pouvaient néanmoins être formellement décrites (par exemple en termes de systèmes de représentations, système de systèmes de représentations ou abstractions simples, etc.) et que, d'autre part, leur développement se poursuivait à l'âge adulte (avec notamment la construction de systèmes d'abstractions et de systèmes de systèmes d'abstractions).

Paul Baltes est l'un des théoriciens majeurs du développement tout au long de la vie. Il a proposé sept principes fondamentaux gouvernant cette perspective. Selon le premier, le développement est un processus qui s'étend tout au long de la vie : saisir le développement au cours d'un âge quelconque suppose de le replacer dans le contexte de l'ensemble de la vie et, plus particulièrement, dans celui des périodes qui le précèdent et le suivent. Deuxièmement, ce développement est multidirectionnel. Il ne s'agit pas d'un

processus unique conduisant à un fonctionnement plus mature : des personnes de tous âges peuvent développer certaines habilités, pendant que certaines autres stagnent ou régressent. Le développement comprend à la fois des gains et des pertes (troisième principe) : par exemple, on ne peut exclure l'hypothèse que l'accent mis à l'école sur le développement du raisonnement logique n'aurait pas pour conséquence d'obérer certaines capacités créatrices. Le développement est rendu possible par la plasticité caractérisant la vie humaine dans son ensemble (quatrième principe) : la plasticité fait référence à la possibilité de changer en fonction des expériences vécues (positives ou négatives). Le développement est marqué par les contextes historique et culturel dans lequel il advient (cinquième principe). Il est influencé par une multitude de facteurs (sixième principe) : le développement ne peut être expliqué ni seulement par des processus de maturation préprogrammés, ni seulement par des expériences d'apprentissage : il est le produit d'interactions constantes entre la personne et le monde (l'une et l'autre étant constamment en train de se transformer). Seule une approche multidisciplinaire (comprenant des analyses anthropologiques, sociologiques, biologiques, psychologiques, etc.) permet de comprendre le développement (septième principe). Cette importance accordée par Baltes aux contextes*, aux facteurs anthropologiques, aux interactions, etc., conduirait sans doute à situer ces sept principes assez près du pôle « socioculturels » du continuum de Snarey et Bell, présenté ci-dessus.

Les études relatives au « développement de la carrière tout au long de la vie » manifestent le poids de ces facteurs sociaux, culturels et contextuels, bien que leur prise en compte explicite ait souvent fait défaut (comme dans les recherches de Ginzberg *et al.* résumées ci-dessus). Les approches les plus anciennes dans ce domaine (voir les articles : « Adulte », « Carrière » et « Transition ») tendent souvent à concevoir ce développement (à la différence de Baltes) comme orienté vers une direction privilégiée : vers la norme finale d'un certain état (socialement) souhaitable de « maturité ». Dans un tel cadre, il est possible de faire référence à la notion de « maturité de carrière » (ou maturité* vocationnelle). Dans sa reprise et dépassement du modèle de Donald Super, Mark Savickas, marqué par les conceptions contemporaines du développement tout au long de la vie et par le constructivisme, y a substitué le concept « d'adaptabilité de carrière ». Celui-ci vise à souligner que les stratégies d'adaptation requises dans une carrière sont fonction de facteurs historiques et culturels, qu'elles dépendent des situations locales et sont liées aux rôles sociaux. « L'adaptabilité de carrière » désigne le fait pour l'individu d'être disposé à faire face — et de pouvoir le faire effectivement — aux tâches d'orientation et de transitions personnelles et professionnelles qu'il rencontre dans son existence.

Certaines approches des carrières personnelles et professionnelles — fondées sur des conceptions néo-behavioristes, comme la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura — réduisent le développement à une série d'apprentissages*.

C'est le cas du modèle du développement des « prises de décision de carrière » de John Krumboltz *et al.* et de la « théorie sociale cognitive de l'orientation » de Robert W. Lent, Steven D. Brown et Gail Hackett.

Pour rendre compte de la genèse des prises de décision* d'orientation, Krumboltz *et al.* font certes référence aux nombreux facteurs influençant le développement (biologiques, historiques, sociétaux, contextuels, etc.). Néanmoins, ils privilégient une catégorie de phénomènes : ceux relevant de l'apprentissage*. Il peut s'agir d'apprentissages liés aux activités de l'individu. À l'occasion de celles-ci, celui-ci se forme un certain nombre de représentations de soi* (le sentiment d'avoir des compétences pour telle ou telle catégorie d'activités, des intérêts, etc.) et des habiletés d'approche des tâches (par exemple, en matière de choix professionnel : comment procéder pour trouver une information utile ?). Ces apprentissages peuvent aussi être liés à l'observation d'autres personnes et, en particulier, de ceux constituant des modèles. Chaque apprentissage exerce une influence sur le suivant. Compte tenu, d'une part, de ces différences séquences d'apprentissage (sociétalement et contextuellement déterminées), l'individu apprend ainsi à faire face aux tâches d'orientation qu'il rencontre effectivement (dans les contextes sociétaux où il interagit).

Bien que se fondant aussi sur le modèle de Bandura, la conceptualisation de Lent, Brown et Hackett est sensiblement différente. Trois concepts y sont fondamentaux : sentiments* de compétence, attentes de résultat et buts personnels. Les « attentes de résultat » (*outcome expectations*) sont des croyances personnelles relatives au résultat ou aux conséquences de certaines conduites. Alors que les sentiments de compétence portent sur la capacité à effectuer une tâche (est-ce que je sais faire cela ?), les attentes de résultat constituent des représentations du résultat espéré d'une activité (par exemple, si je réussis mes études de vétérinaire, je gagnerai bien ma vie). Les attentes de résultat (comme les sentiments d'efficacité personnelles) se forment à l'occasion de quatre catégories d'expériences : en l'occurrence 1) des évaluations favorables reçues dans le passé pour des activités analogues, 2) l'observation d'évaluations favorables reçues par d'autres personnes estimées semblables, 3) la valorisation de tels résultats par d'autres et 4) certains états physiologiques ou affectifs (se sentir « bien dans sa peau » dans l'exercice d'une telle tâche). La combinaison d'attentes de résultats et de sentiments d'efficacité personnelle permet à l'individu de déterminer des buts : en établissant des buts personnels, l'individu oriente sa vie (y compris dans des temporalités longues) et organise subséquemment ses conduites, sans que celles-ci aient besoin de renforcements externes.

Le modèle du « développement de la carrière* tout au long de la vie » de Fred Vondracek, Richard Lerner et John Schulenberg est sans doute celui qui, dans le domaine de l'orientation, correspond le mieux aujourd'hui aux principes définis par Baltes. Ces auteurs se sont fondés à la fois sur « l'écologie du développement humain » de Urie Bronfenbrenner et sur les « affordances »

de James Gibson. Leurs deux concepts fondamentaux sont ceux d'intrications structurales et d'interaction dynamique. L'intrication structurale (*embeddedness*) comprend l'environnement physique et social de l'individu comme formé d'une structure de contextes structurés et interconnectés. « L'interaction dynamique » désigne le fait que le développement de l'individu affecte et est affecté par les différents niveaux de contexte qui interagissent les uns avec les autres : il n'y a pas de déterminant ultime du développement.

Quatre niveaux « enchâssés » de contextes sont distingués : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Les microsystèmes sont ceux où l'individu interagit (la famille, l'école, l'atelier, etc.). Les éléments fondamentaux d'un microsystème sont les activités molaires (des activités ayant une dynamique propre et étant perçues comme ayant un sens ou manifestant une certaine intention), les rôles et les relations interpersonnelles (notamment les dyades). L'individu ne se situe généralement pas dans un seul microsystème et la notion de mésosystème vise à décrire et à analyser les relations entre microsystèmes. Un mésosystème est un ensemble d'interrelations entre deux ou plusieurs milieux ou cadres (*settings*) différents, dans lesquels participe activement l'individu en développement. Les exosystèmes sont des « cadres contextuels auxquels l'individu ne participe pas activement, mais dans lesquels se produisent des événements qui peuvent l'affecter » (et réciproquement : ce qui advient à l'individu dans un contexte peut avoir des répercussions dans ce qui constitue pour lui un exosystème). Pour un adolescent*, il peut s'agir — par exemple — d'événements touchant à l'activité professionnelle de son père (ainsi un licenciement). « Microsystèmes », « mésosystèmes » et « exosystèmes » sont englobés dans un « macrosystème » : ce terme désigne la « consistance » propre à une culture ou subculture déterminée.

Ces contextes intriqués ne déterminent pas mécaniquement les conduites des individus. Chaque contexte est en effet particulier à chaque individu singulier. Pour rendre compte de cette particularité d'un contexte donné, à un moment donné, pour un individu donné, Vondracek *et al.* font appel au concept « d'affordance ». L'idée en est que le monde extérieur n'est pas un chaos, mais qu'il présente certains traits saillants pour qui sait les voir. « L'affordance » désigne la « saillance » particulière de certains traits de l'environnement pour un individu donné, à un moment donné. L'affordance renvoie à la potentialité pour l'action offerte par l'objet, c'est-à-dire aux activités qu'y anticipe un certain organisme. L'individu joue ainsi un rôle dans la mise en forme de son environnement. Il influe sur celui-ci (par exemple, les enfants provoquent des réactions différenciées de leurs parents qui accroissent la particularité de leur environnement respectif). Il reçoit des rétroactions différenciées en fonction de tel ou tel trait qui devient « saillant » dans un contexte donné (par exemple, dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui, une jeune fille ayant de bonnes capacités physiques

peut s'entendre dire qu'elle a un « corps d'athlète », qu'elle pourrait réussir comme sportive, etc.).

L'intrication structurale (*embeddedness*) des contextes et les interactions dynamiques entre individus et contextes permettent ainsi de rendre compte de la plasticité du développement de l'individu tout au long de la vie : dans cette perspective, il n'existe aucun déterminisme absolu, mais seulement une épigénèse probabiliste (la plasticité du développement se réduit cependant tout au long de la vie, car certaines expériences tendent à contraindre celles qui y font suite).

Références

- DUMORA B. (1990). « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- PÉMARTIN D., LEGRÈS J. (1988). *Les Projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels*. Paris, EAP.
- SNAREY J.R., BELL D. (2003). « Distinguishing structural and functional models of human development : A response to "What transits in an identity status transition ?" ». *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3, 221-230.
- SIGELMAN C.K. (1999). *Life-Span Human Development* (3^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL (PERSONAL DEVELOPMENT)¹

Le développement personnel constitue un ensemble de techniques et de pratiques, effectuées généralement en groupe, visant à aider l'individu à accéder à un « plus d'être », qu'il s'agisse de la « réalisation de soi » (en général) ou d'un accomplissement dans un domaine défini. La visée du développement personnel peut être spirituelle : il s'agit alors de la recherche d'une certaine plénitude, d'un certain bonheur, par approfondissement de la vie intérieure. Le développement personnel peut aussi se proposer d'accroître les compétences et d'améliorer les performances individuelles dans des domaines spécifiques : se sentir à l'aise et s'exprimer dans un groupe, accroître son autorité auprès de subalternes, savoir mieux négocier, avoir plus de charisme, etc. On peut rattacher à cette dernière visée « l'activation du développement vocationnel et personnel » qui, dans le domaine de l'orientation, se donne pour objectif de favoriser la formation des ressources cognitives et affectives nécessaires pour faire face aux tâches requises dans l'orientation scolaire, professionnelle et personnelle (voir l'article « Éducation à l'orientation »). Le « coaching » constitue une forme individualisée de développement personnel où un « coach » (un conseiller) accompagne (le plus souvent) un dirigeant ou un cadre de haut niveau, en vue de l'aider à accroître ses capacités à faire face à ses tâches managériales et au stress qu'elles comportent.

1. Par Jean Guichard.

Référents théoriques

Le développement personnel trouve son origine dans le « mouvement du potentiel humain », dont Abraham Maslow (1908-1970) constitue sans doute la figure majeure. Ce dernier, en se fondant sur l'étude de personnes ayant bien réussi ou réussissant bien dans la vie (Lincoln, Beethoven, Einstein, etc.) a conçu une théorie de la personnalité dont le concept clé est celui du besoin « d'accomplissement de soi » (*self-actualization*), concept qu'il a repris de Kurt Goldstein. Selon cette analyse, l'être humain se caractérise par des besoins formant une série hiérarchisée. Plus les besoins sont bas dans la hiérarchie, plus ils sont nécessaires à la survie et plus ils sont pressants. Par ailleurs, quand un individu a satisfait les besoins d'un certain niveau, il désire satisfaire ceux d'un niveau supérieur. Au niveau le plus bas se trouvent les besoins physiologiques (faim, soif, désir sexuel, etc.). Au deuxième niveau se situent les besoins de sécurité (avoir des repères stables dans l'existence, se sentir protégé, à l'abri de la peur, etc.). Viennent ensuite les besoins d'appartenance, d'affection et d'amour (avoir des amis, une famille, des relations chaleureuses avec des personnes, être aimé, etc.). Le quatrième niveau est constitué des besoins d'estime. Ceux-ci sont de deux sortes : les besoins d'estime de soi* font référence à la force, à la réussite, à la maîtrise, à la compétence, à la confiance et à l'indépendance. Les besoins de reconnaissance des autres incluent l'attente d'être respecté, estimé, reconnu et célébré, d'avoir un certain prestige, de recevoir de l'attention, etc. Ces quatre premiers niveaux constituent des besoins de base. Leur non-satisfaction entraîne une carence qui se manifeste au niveau psychologique par une névrose. Les besoins du cinquième niveau sont d'une tout autre nature : ils désignent un désir d'accomplissement de soi. La motivation qui leur correspond n'est plus de combler un déficit (comme pour les besoins de base), mais de se développer. Dans le langage de Maslow, il s'agit d'une métamotivation : d'un besoin de se réaliser. Ce besoin d'accomplissement est défini par Maslow (1970) comme le « désir de toujours devenir plus ce que l'on est au plus profond de soi, de devenir tout ce que l'on est capable de devenir ». Il s'agit donc de permettre la croissance de quelque chose qui est déjà là.

Cette théorie de la personnalité s'ancre dans une anthropologie optimiste que Maslow partage avec Carl Rogers (qui constitue un autre référent de ces approches) et avec l'ensemble de ce mouvement. Maslow critique d'ailleurs vivement la psychologie pour « ses conceptions pessimistes, négatives et limitées » de l'être humain. Au contraire de ce que croit cette discipline, écrivait-il en 1954 (p. 340-341), l'homme a des besoins, des capacités, des tendances dont certaines sont caractéristiques de l'espèce et d'autres propres à l'individu. Ces « besoins sont bons ou neutres plutôt que mauvais ». Pour l'être humain, « un développement sain consiste à actualiser sa nature ». Tout être humain a ainsi un certain « potentiel » qu'il convient d'actualiser.

Cependant, cette actualisation ne s'effectue pas de manière automatique. L'individu est inhibé dans son développement* par des « croyances limitantes » (« je ne peux pas réussir », « je n'ai jamais de chance dans la vie », etc.) ou par des dysfonctionnements corporels (des « postures limitantes » qui se manifestent par des tensions, des blocages musculaires, etc.). Permettre à l'individu de se développer consiste par conséquent à l'aider à se débarrasser de ses croyances ou postures limitantes : selon le mouvement du potentiel humain, ce ne sont en effet pas les situations objectives des individus qui limitent fondamentalement leur développement, mais les représentations qu'ils s'en forment où la manière dont ils se les incorporent.

Courants et pratiques

Le courant du « développement humain » se divise cependant quant à la conception de la croissance personnelle : d'un côté, celle-ci peut être considérée comme une affirmation de soi, une augmentation de la puissance d'agir individuelle (un *empowerment*) ; de l'autre, elle peut être vue comme visant à permettre une communion avec les autres, une fusion avec le monde. Dans le premier cas, les techniques mises en œuvre visent à dynamiser la mémoire, la créativité et la gestion du stress, à modifier les pensées spontanées et certaines croyances. Il s'agit aussi de dynamiser l'individu en augmentant sa confiance en soi ou en lui permettant d'actualiser son potentiel relationnel (en utilisant, par exemple, la « programmation neuro-linguistique » ou l'analyse transactionnelle pour approcher le fonctionnement mental de ses interlocuteurs). Toutes ces pratiques ont pour caractéristiques communes de viser à la réussite individuelle. Les techniques et pratiques du second groupe n'ont pas pour objectif la performance individuelle, mais au contraire le recueillement, la plénitude, un élargissement de la conscience qui modifie le rapport que l'individu entretient avec le monde. Il s'agit d'acquérir une sagesse. Pour parvenir à cet objectif de développement personnel, il est fait appel à des techniques comme la méditation, l'hypnose ou à des pratiques corporelles comme le tai-chi-chuan ou le yoga, etc.

Les pratiques de développement personnel tiennent une place croissante dans les sociétés industrialisées contemporaines. Elles sont en effet consonnantes avec le modèle individualiste qui les caractérise : l'individu y est vu comme responsable de la gestion de sa vie ; il doit se prendre en main et développer par lui-même les capacités nécessaires pour faire face aux exigences de l'existence. C'est précisément ce que visent les méthodes de développement visant à l'augmentation de la puissance d'agir individuelle. Celles se proposant de développer la sagesse, le sentiment de plénitude, l'élargissement de la conscience constituent leur complément : elles peuvent être perçues comme étant des stratégies d'adaptation choisies par des individus qui

ne parviennent pas à atteindre les standards correspondant à ces modèles sociaux dominants ou bien qui les refusent et s'y opposent.

Objectifs et finalités individuelles, collectives, sociales et humaines des pratiques de développement personnel

Certaines méthodes d'*empowerment* individuel donnent lieu à des stages de formation en entreprise de « développement personnel et professionnel ». Ceux-ci ont pour objectif de favoriser l'adaptation des salariés (en l'occurrence, généralement des cadres) à une compétition accrue. Mais, comme le souligne Michel Lacroix (2004, p. 116), l'ambiguïté du « et » qui relie « personnel » à « professionnel » est grande : l'accroissement de la compétence professionnelle est-il, en même temps, l'occasion d'un développement personnel ? ou, au contraire, ne s'agit-il pas d'imposer de manière subtile lors de ces stages, sous couvert de réalisation personnelle, des normes néo-libérales ? Selon cette vue, le travailleur devrait alors non seulement donner son temps et son énergie à l'entreprise, mais aussi consentir « à une transformation de son intériorité afin de se mettre en conformité avec le système ».

Les enquêtes du centre de documentation, d'éducation et d'action contre les manipulations mentales et l'Union nationale des associations de défense des familles et de l'individu ont souligné que les stages de développement personnel constituent une sphère d'action privilégiée des sectes. Cela s'explique sans doute par l'absence de contrôle de la qualité dans le domaine de la formation continue* (et par une absence de règlement relatif à la formation des formateurs). Mais une raison plus profonde peut sans doute être trouvée dans la parenté des discours sectaires et de ceux relatifs au développement personnel : les uns et les autres promettent aux individus un plein épanouissement, elles mettent en œuvre des techniques et des pratiques corporelles qui peuvent être similaires et, enfin, elles poursuivent « un même objectif de déconstruction des croyances et de re-programmation » (Lacroix, 2004, p. 120).

La plupart des chercheurs en psychologie et, plus généralement, des spécialistes des sciences humaines sont réservés quant à la validité des référents théoriques et des techniques mises en œuvre par de nombreuses méthodes de développement personnel. D'un point de vue éthique, il convient de plus, de s'interroger sur les finalités sociales et personnelles de certaines d'entre elles.

Les pratiques de développement personnel qui viennent d'être évoquées doivent être distinguées des méthodes de « développement de carrière* » ou d'éducation* spécifiques au champ de l'orientation. On peut cependant observer une proximité — notamment quant au vocabulaire utilisé — entre ces deux genres de démarche.

Références

- LACROIX M. (2004). *Le Développement personnel. Du potentiel humain à la pensée positive*. Paris, Flammarion.
- MASLOW A. (2003). *L'Accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris, Eyrolles.

DIPLÔME (*DEGREE, DIPLOMA*)¹

Un mode de régulation du marché* du travail emblématique de l'interventionnisme d'État

Le diplôme est généralement présenté comme un titre sanctionnant des études et attestant la maîtrise par son titulaire des compétences prévues par le curriculum : le brevet des collèges sanctionne ainsi la scolarité en collège et du même coup la maîtrise des connaissances prévues dans les programmes du collège, le baccalauréat la scolarité en lycée, etc. Le diplôme est donc un instrument de classement dans la mesure où il hiérarchise les individus en fonction de leurs acquis. Il est un instrument d'objectivation du capital culturel accumulé. Situé à l'intersection du monde scolaire et du monde du travail, le diplôme est l'objet d'enjeux politiques et sociaux qui opposent les tenants du « tout état » aux promoteurs d'une organisation sociale plus libérale dans deux domaines : la définition des instances habilitées à définir et à décerner les diplômes d'une part, et la place conférée au diplôme dans le rapport salarial d'autre part. La perspective historique contemporaine permet de cerner une perte relative de la place du diplôme dans les régulations sociales. La mise en système de l'enseignement français a été réalisée par la réforme de 1959 en pleine période d'épanouissement de l'État providence. Les formations générales, techniques et professionnelles furent alors délibérément installées au sein de l'école qui disposait à la fois du monopole de la définition des formations et du monopole de la collation des grades et diplômes. Durant la même période le marché du travail était essentiellement organisé en fonction des classifications professionnelles qui faisaient correspondre de manière assez stricte un diplôme à un poste de travail et à un salaire : le titre

1. Par Georges Solaux.

conférait un poste et enfermait dans une trajectoire sociale probable. Les tenants de l'égalité républicaine rendaient les titulaires d'un même titre relativement substituables sur le marché* du travail. L'emploi* semblait moins attaché aux caractéristiques particulières et spécifiques de la personne qu'à sa conformité au modèle retenu par la convention collective : la personne porte son métier* avec sa formation et c'est sur cette base qu'elle est embauchée (au vu du métier qu'elle porte et que le titre scolaire garantit).

Une perte de légitimité avec le développement du néo-libéralisme

Le développement de la formation* continue au début des années soixante-dix et les modifications introduites dès 1975 dans la régulation du marché* du travail par l'abandon progressif des conventions collectives, s'accompagnent du fait que le métier* détenu par la personne et attesté par le diplôme n'est plus le seul critère de classement. Ce dernier repose dorénavant sur deux éléments, la situation du poste de travail occupé par l'individu (selon quatre critères : l'autonomie, la responsabilité, le type d'activité et les connaissances acquises) et la capacité d'occuper un poste de travail dans un système de production marqué par les finalités de l'entreprise et non plus en fonction d'une liaison étroite entre diplôme et métier. De ce fait, le diplôme perd de son impact comme mode de régulation collectif des relations du travail dans la mesure où ce sont les compétences* qui sont prioritaires dans la négociation (capacité à tenir un emploi). Le diplôme devient moins le signe de la compétence acquise que le simple signal d'une compétence potentielle à vérifier. Par la suite, on a assisté à une large décentralisation des fonctions de l'État aux collectivités locales, puis au transfert partiel de ses compétences de formation professionnelle aux entreprises et aux branches professionnelles. Ces évolutions ont été accompagnées de la diversification des parcours de formation et des modes de certification, l'État n'est plus dorénavant le seul maître à bord et l'on assiste au renforcement de l'indétermination de la relation formation-emploi.

Une évolution contestée

Cette évolution ne s'est cependant pas réalisée sans heurt et les deux pôles fondamentaux de notre organisation sociale, la liberté et l'égalité, ont été au cœur des oppositions. Les débats furent en effet très vifs entre les défenseurs d'un monopole d'État garantissant l'égalité d'accès aux formations et aux diplômes et les défenseurs de la liberté d'entreprendre qui souhaitaient voir le monde du travail et de l'entreprise reconnu dans une fonction de formation et de certification. Dès 1987, on admet que l'ensemble des

formations technologiques et professionnelles allant du certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) au diplôme d'ingénieur peuvent être organisées par la voie de l'apprentissage*, l'État décernait cependant les diplômes correspondants et garantissait du même coup une certaine forme d'homogénéité au dispositif. La même année les branches professionnelles se voient reconnaître le droit de certifier les acquis professionnels dans le cadre du travail par des certificats de qualification professionnelle (CQP). Plus de quatre cents certificats de qualification professionnelle ont été créés par les partenaires sociaux de trente branches professionnelles depuis 1987 et une vingtaine d'autres branches ont signé des accords prévoyant leur mise en œuvre. Si le CQP n'est pas un diplôme, il constitue néanmoins un titre attestant de compétences acquises. Enfin, le développement de la formation* continue et le concept d'entreprise formatrice ont donné naissance à la notion de formation tout au long de la vie, qui a été accompagnée de la validation des acquis* de l'expérience (forme de diplôme reconnaissant les compétences acquises dans les différents champs de la vie). La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a créé le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui a pour fonction de collecter auprès des organismes les informations nécessaires à l'établissement de la fiche décrivant leur(s) certification(s). Le ministère du Travail précise sur ce plan : « Auparavant, les repères collectifs que sont les diplômes et titres, attestaient, pour ceux qui les détenaient, d'une réussite aux examens sanctionnant un parcours de formation. La base était le référentiel de formation. Avec le répertoire, se crée l'opportunité d'une transformation profonde des logiques de construction des certifications. Celles-ci s'appuieront désormais sur le marché* du travail, en lien avec l'évolution des emplois, favorisant ainsi les potentialités offertes par la VAE. » De nouveaux marqueurs sociaux, concurrents ou compléments des diplômes ont été créés, ils font davantage de place aux trajectoires individuelles que les certifications dans leur nouvelle configuration permettent de reconnaître.

Dans le même temps, la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur a été accompagnée d'une augmentation très sensible du nombre de diplômés qui a conduit Pierre Bourdieu à évoquer la notion d'inflation des diplômes traduisant par là la perte de distinction qu'ils procuraient antérieurement à leurs titulaires et les stratégies de surinvestissement éducatif développées par les catégories sociales les plus favorisées soucieuses de maintenir la rareté relative de leurs titres. Notons enfin que les principes de libre circulation des personnes dans le cadre de l'Union européenne conduisent les États membres à harmoniser leurs cursus de formation et/ou à développer des instruments d'équivalence des diplômes notamment pour les professions réglementées. C'est dans le cadre de ces dernières, comme les professions médicales par exemple, que les diplômes conservent leur fonction de régulation la plus forte.

Références

DEMEUSE M. (dir.) (2005). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles, De Boeck.

BOURDIEU P. (1979). *La Distinction*. Paris, Éditions de Minuit.

NAUZE-FICHET E., TOMASINI M. (2002). « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et statistique*, n° 354.

DIVISION DU TRAVAIL (DIVISION OF LABOUR)¹

La division du travail correspond à une répartition des tâches selon des critères variés (type d'activité, qualification*, sexe, âge...). Comme l'a noté P.J. Proudhon, une telle segmentation installe d'emblée la contradiction au cœur des sociétés industrielles. Sans division du travail, point d'efficacité économique et donc peu de richesse. Dans le même temps, diviser le travail c'est mettre en place un système organisé de domination qui rend l'idéal égalitaire plus qu'improbable.

Des sociétés premières à la fièvre industrialiste

La division du travail n'est pas un fait social propre aux sociétés gagnées par l'ambition prométhéenne. Dans les sociétés premières, les anthropologues mettent en évidence l'existence de partitions d'activité qui structurent le mode de production. Par exemple, chez les Indiens Guayaki, peuple nomade d'Amérique du Sud, une division d'ordre sexuel structure les pratiques et les représentations : aux hommes la chasse et la cueillette, aux femmes le transport des biens familiaux, la cuisine, le soin des enfants... Dans d'autres formations sociales similaires, les hommes se réservent la chasse et les femmes ont en charge la quête des baies, des fruits, des racines... Il faut se garder néanmoins de la généralisation et observer par ailleurs que la division du travail reste cantonnée dans l'immense majorité des cas au foyer domestique sans effets pratiques au-delà.

1. Par Michel Lallement.

Avec la révolution industrielle, le principe d'économicité devient central. L'économiste anglais A. Smith, auteur en 1776 de *La Richesse des nations*, est l'un des premiers à penser en ces termes la division du travail. Cette dernière participe de l'enrichissement des nations parce qu'elle présente un triple avantage. Diviser le travail c'est accroître l'habileté de chaque ouvrier pris isolément, c'est épargner le temps qui se perd d'ordinaire lorsque le travailleur passe d'une activité à une autre, c'est enfin inciter à l'innovation (quand un homme connaît bien une méthode de travail, il sait mieux que les autres comment l'améliorer et la mécaniser). L'optimisme d'A. Smith est conforté ou tempéré, selon les cas, par les analyses de multiples observateurs (C. Babbage, A. Ure...) de la société industrielle naissante.

Parmi eux, K. Marx peut se prévaloir de vues particulièrement pénétrantes. L'auteur du *Capital* (1867) distingue une division sociale et une division technique du travail. La première est d'ampleur macrosociale. Elle prend forme à l'aide d'oppositions fortes telles que ville/campagne, travail manuel/travail intellectuel, commerce/industrie... De telles segmentations favorisent l'usage des transports, la circulation monétaire, la densification des relations sociales... soit, en bref, le développement des forces productives, condition *sine qua non* pour cheminer vers une société d'abondance. La division technique du travail est en revanche beaucoup plus détestable. Cette partition microéconomique s'inscrit dans une histoire qui mène du stade artisanal à celui de la fabrique en passant par les petits ateliers et la manufacture. Une telle chronique va de pair avec une fragmentation de plus en plus méthodique et meurtrissante du travail. L'aliénation, la dégradation des qualifications*, la décomposition des identités de métiers... sont ainsi autant de prix à payer pour l'amélioration de la productivité économique.

Dans sa thèse de doctorat (*De la division du travail social*, 1893), E. Durkheim développe un point de vue encore différent. Les sociétés industrielles partagent les tâches de production, d'éducation..., entre groupes sociaux variés. Il s'agit là, aux yeux du sociologue français, de l'expression d'une nouvelle forme de solidarité entre les hommes. Auparavant, le lien social était fondé sur la ressemblance. La garantie de sa solidité provenait d'une conscience collective extrêmement prégnante. Dans des sociétés individualistes où chacun est libre de croire et d'agir selon ses préférences, la division du travail est source de solidarité tout simplement parce qu'elle crée des dépendances et des obligations réciproques. E. Durkheim n'est pas dupe cependant. Il sait aussi les effets pathologiques d'une telle évolution. Dans l'industrie, l'ouvrier est astreint physiquement, il est enrégimenté, il est séparé de sa famille pour l'ensemble de la journée...

La division du travail dans et hors l'entreprise

Avec la maturation de la société industrielle, la division du travail trouve ses principaux thuriféraires. La figure emblématique en est F.W. Taylor dont le nom incarne à lui seul la prétention de toute une génération d'ingénieurs et autres hommes de science à organiser le travail et l'entreprise sur une base rationnelle. Ramassée à l'extrême, la philosophie taylorienne correspond à la promotion d'une double division du travail. La division horizontale, la première, vise la parcellisation des tâches dans l'atelier et, dans le même temps, l'optimisation de l'ensemble des gestes effectués par les travailleurs. La division verticale organise la séparation entre le bureau des méthodes qui conçoit l'organisation du travail et les ouvriers en charge d'appliquer scrupuleusement les normes édictées. L'histoire révèle la distance permanente entre les principes généraux de division du travail et les pratiques effectives. C'est même un acquis majeur de l'ergonomie et de la sociologie que d'avoir mis en évidence ce fait majeur : la transgression aux principes élémentaires de division du travail est, dans de nombreux cas, une des conditions de l'efficacité productive. Dans les industries de *process*, par exemple, le contournement des règles et l'empiétement sur des territoires d'activités formellement réservés à d'autres sont des moyens d'assurer la sécurité et le bon fonctionnement en continu des installations.

Depuis plusieurs décennies maintenant, l'épuisement de l'engouement pour l'organisation scientifique du travail conduit les entreprises à repenser les formes de division des tâches. Dans l'atelier, la répartition des fonctions entre ouvriers, techniciens et agents de maîtrise a évolué pour laisser aux premiers la prise en charge de tâches auparavant dévolues aux autres (intervention et prévention, établissement des coûts de production, gestion de stocks...). Dans un monde économique marqué par plus d'incertitude et d'éclatement organisationnel, en une période où la concurrence est désormais multi-critères (prix, qualité, diversité et disponibilité des produits), il est par ailleurs impossible à un seul groupe d'acteurs de modéliser seul la meilleure forme d'organisation. Le mot d'ordre est désormais, non plus la mobilisation du sur-travail, mais celle du sur-savoir que détiennent les uns et les autres. La montée en puissance des activités et des relations de service bouscule dans un même mouvement les vieux schémas industrialistes de division du travail.

Bien sûr le taylorisme et ses formes dérivées n'ont toujours pas disparu du paysage productif. Mais peut-être est-ce hors de l'entreprise qu'il convient de regarder pour apercevoir les formes les plus durables et les plus résistantes de division du travail. Les enquêtes budget-temps réalisées en France en 1986 et en 1999 montrent que les deux tiers du travail domestique sont effectués par les femmes. La proportion augmente pour atteindre 80 % lorsque l'on porte intérêt au « noyau dur » d'une telle activité (courses, cuisine, vaisselle, linge, soins matériels aux enfants), soit les tâches les moins valorisées

socialement. Certes les pratiques évoluent, mais fort lentement. Entre 1986 et 1999, le temps que les hommes consacrent un jour moyen aux tâches domestiques a crû d'une dizaine de minutes tandis que celui des femmes s'est réduit d'une vingtaine. À cette vitesse, il va falloir attendre encore bien des années afin que les inégalités dans la division sexuée du travail s'estompent enfin.

Références

- CHABAUD-RYCHTER D., FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., SONTONNAX F. (1985). *Espace et temps du travail domestique*. Paris, Méridiens Klincksieck,
- FRIEDMANN G. (1956). *Le Travail en miettes*. Paris, Gallimard.
- GORZ A. (1973). *Critique de la division du travail*. Paris, Le Seuil.
- MONTMOLLIN M. DE, PASTRÉ O. (dir.) (1984). *Le Taylorisme*. Paris, La Découverte.

ÉCHEC SCOLAIRE (ACADEMIC FAILURE)¹

Le niveau scolaire est le premier facteur de l'orientation à l'issue du collège et il joue encore un rôle déterminant lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le niveau scolaire est souvent perçu par les élèves, les familles et les enseignants en termes dichotomiques : on réussit ou on échoue. On parle plus souvent, généralement pour déplorer cet état de fait, d'orientation par l'échec que d'orientation par la réussite. La réussite semble normale alors que l'échec est problématique.

L'échec scolaire est relatif à un contexte historique et social

Il y a toujours eu des élèves qui ont eu des difficultés pour s'adapter à l'institution scolaire (en 1909 ont été créées les classes de perfectionnement destinées aux élèves ne pouvant suivre le cycle normal du fait d'une déficience intellectuelle) et le rendement de celle-ci était moindre par le passé qu'aujourd'hui (vers la fin de la III^e République un élève sur deux n'obtenait pas le certificat d'études primaires). On parlait cependant peu d'échec scolaire. Ce n'est qu'à partir des années soixante, avec le développement de la scolarisation, que cette notion est devenue omniprésente et que l'échec scolaire est devenu un problème social majeur.

Afin de répondre à la fois aux exigences de l'économie qui demandait une main-d'œuvre plus qualifiée et à la demande des familles qui avaient bien perçu la relation entre le niveau de formation* et l'emploi, la scolarité a été massivement développée dans le premier cycle secondaire. En même temps

1. Par Michel Huteau.

qu'elle se développait, la scolarisation s'unifiait (prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans en 1959, création du collège d'enseignement secondaire avec ses filières en 1963, création du collège unique en 1975). Avec la mise en système des établissements d'enseignement, qui étaient auparavant largement indépendants, le rôle attribué aux conseils de classe des établissements d'origine dans l'orientation est devenu déterminant. Dans ces conditions, le lien entre l'efficience scolaire et l'orientation s'est renforcé. Une bonne réussite scolaire semble être le gage d'une bonne insertion* professionnelle. Le développement de la scolarisation dans les lycées, avec l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et la crise de l'emploi qui touche particulièrement les jeunes sont venus renforcer cette tendance qui fait de la réussite scolaire une exigence, exigence que de nombreux jeunes aujourd'hui ne satisfont pas, ceux qui, précisément sont en échec.

Les critères de l'échec scolaire : performances scolaires, redoublements, orientation

L'échec scolaire peut être une notion subjective relative à des attentes de réussite. On peut donc avoir le sentiment d'un échec à des niveaux élevés de formation même si, d'un point de vue externe, cela ne semble pas très justifié. L'échec scolaire peut aussi être partiel et limité à un domaine d'enseignement, ce qui en restreint la portée. Mais l'échec qui fait le plus problème est l'échec précoce, généralisé et massif. Il se manifeste par de mauvaises performances scolaires, des éventuels redoublements et, *in fine*, par l'orientation et une insertion* difficile (l'absentéisme, les taux d'analphabétisation sont d'autres indices de l'échec scolaire).

L'écopier, le collégien ou le lycéen qui, systématiquement et pendant une longue période, obtient de mauvaises notes peut être considéré en échec. Certes, il n'est pas possible de définir un seuil précis en deçà duquel il y aurait échec, ne serait-ce que par le manque d'objectivité de la notation scolaire. Par ailleurs, un tel seuil, qui dépend des exigences du système éducatif, ne pourrait être que conventionnel. Cette notion d'échec peut cependant être précisée à partir des évaluations réalisées par le ministère de l'Éducation nationale. Ces évaluations permettent notamment de caractériser les élèves par leur niveau de lecture qui est un prérequis pour tous les apprentissages. Elles ont montré qu'environ 10 % des élèves de sixième avaient de sérieuses difficultés de lecture, certains parce que les mécanismes de base n'étaient pas acquis, d'autres à cause d'une extrême lenteur. Ces élèves peuvent être considérés en échec scolaire.

Bien que l'on ait montré que cette solution était inefficace à l'école et au collège (elle est d'ailleurs exceptionnelle dans certains pays), la sanction classique de la mauvaise efficience scolaire est le redoublement. En France,

les redoublements sont moins fréquents aujourd'hui et leur taux diminue, mais ils restent encore à un niveau élevé. En 1959-1960, 40 % seulement des élèves de CM2 n'avaient jamais redoublé (il y avait alors 10 % de bacheliers et 50 % des élèves d'une classe d'âge entré en sixième), en 1992-1993 ils étaient 66 % et en 2001-2002 84 %. Dans l'enseignement secondaire, de 1985-1986 à 2002-2003, la diminution des redoublements a été sensible en cinquième (on est passé de 17 % à 4,4 %) et en troisième (13 % à 6,7 %) ; elle a été relativement peu marquée en sixième (12 % à 8,7 %), en seconde (17 % à 15,9 %) et en première (12 % à 8,8 %), et inexistante en quatrième (7 % à 7,8 %).

L'orientation vers l'enseignement professionnel à l'issue de la troisième (et *a fortiori* l'orientation vers des classes préparatoires à l'apprentissage après la quatrième) est souvent analysée comme une orientation par l'échec et elle est vécue comme telle par beaucoup de jeunes : c'est le plus souvent parce qu'il a de mauvais résultats scolaires et non parce qu'il a un intérêt particulier pour un domaine d'activités qu'un jeune est orienté vers un lycée d'enseignement professionnel. On peut comprendre que ce ne soit pas les élèves les plus performants qui se dirigent vers l'enseignement professionnel, mais la dévalorisation de celui-ci est un problème sérieux qui met en cause à la fois le fonctionnement du collège (plus apte à hiérarchiser et à sélectionner qu'à assurer à tous une culture et un socle de connaissances communs) et celui de la société (peu apte à diminuer, ou même à maintenir, les inégalités associées à la durée de la formation).

L'échec scolaire se manifeste par une sortie du système scolaire sans qualification*. 6 % des jeunes d'une classe d'âge ont quitté le système scolaire en 2003 avant d'avoir terminé un second cycle professionnel et sans avoir entrepris un second cycle général et technologique. Si l'on définit la qualification par la possession d'un diplôme du second cycle secondaire, 18 % des sortants n'étaient pas qualifiés en 2003 (ils étaient 23 % en 1996).

Les causes de l'échec scolaire

Classiquement, on a tenté d'expliquer l'échec scolaire en faisant appel à des caractéristiques individuelles, à des propriétés du milieu familial et social, aux normes et au fonctionnement de l'école. Toutes les caractéristiques individuelles ne sont pas équivalentes quant aux apprentissages et à l'adaptation à l'école. Dans le domaine cognitif les élèves qui ont de bonnes capacités d'abstraction et de raisonnement, ceux qui savent organiser leurs représentations et mettre en œuvre des stratégies de mémorisation efficaces apprendront plus vite et mieux. Certes, l'école développe ces capacités à travers les apprentissages disciplinaires, mais son action a des effets variables selon les individus et elle n'efface généralement pas les différences notables d'équipement cognitif qui se manifestent en début de scolarité. Les capacités

d'attention et de concentration, soutenues par l'intérêt pour la chose enseignée, sont aussi des facteurs qui influencent fortement les apprentissages. Notons encore que les enfants se développent à des rythmes différents et que ceux dont le rythme est le plus lent sont handicapés dans les conditions habituelles d'enseignement.

L'échec scolaire de l'élève est associé au statut social des parents. Un seul exemple : la quasi-totalité des enfants de cadres ont une scolarité primaire normale alors que l'on observe que plus de 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont redoublé au moins une fois (année scolaire 2001-2002). Ce constat a conduit à rechercher les propriétés des milieux sociaux défavorisés peu favorables aux apprentissages. On a relevé notamment une faible valorisation de l'initiative individuelle, une moindre orientation vers la réussite, un moindre intérêt pour l'école, l'usage fréquent d'un langage moins élaboré laissant beaucoup de choses implicites. Ces caractéristiques, largement déterminées par des valeurs et par les conditions matérielles d'existence, se retrouvent dans tous les milieux sociaux mais avec des fréquences différentes.

Enfin, on a évoqué le rôle de l'école. Elle a été accusée d'être responsable de l'échec scolaire. Dans cette perspective critique la fonction de l'école est de sélectionner une élite en reproduisant* la division sociale et en organisant la transmission des privilèges. Elle met en difficulté les élèves les plus fragiles et les moins soutenus, ceux qui ont le moins de connivence avec la culture scolaire et qui sont plus fréquemment d'origine populaire. Au-delà de cette critique globale et radicale, la réussite scolaire est liée — et le contraire serait tout à fait étonnant — à la qualité de l'enseignement dispensé, qui est loin d'être équivalente dans tous les établissements, et aux méthodes d'enseignement utilisées, qui sont loin d'être également efficaces (on a montré, par exemple, que les différences de niveau de lecture en CE1 s'expliquaient bien plus par la méthode d'apprentissage que par des facteurs socio-culturels — la méthode la plus efficace est celle qui est centrée sur l'enseignement des correspondances grapho-phonétiques).

Il n'est pas toujours possible d'estimer les poids respectifs de ces divers facteurs car ils sont associés et en interaction. L'élève d'un milieu très défavorisé va acquérir des caractéristiques individuelles peu favorables aux apprentissages et il a toutes les chances de se retrouver dans un environnement éducatif qui ne sera pas de la meilleure qualité. Une méthode d'enseignement pourra être plus efficace avec certains élèves qu'avec d'autres. (Les méthodes bien structurées, avec définition d'objectifs précis et évaluation permanente, sont plus efficaces que les méthodes traditionnelles, qui laissent beaucoup d'initiative à l'apprenant, pour les élèves qui ont un niveau assez faible dans cette forme d'intelligence, dite « cristallisée », qui correspond à la structuration des connaissances en mémoire, tandis que les méthodes traditionnelles sont plus efficaces avec les élèves qui ont un niveau moyen ou élevé pour cette forme d'intelligence.)

Comment éviter l'échec scolaire et comment y remédier ?

Toutes les initiatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement doivent en principe réduire l'échec scolaire (même si elles ne réduisent pas nécessairement les différences de performances associées à l'origine sociale). Ces initiatives, très diverses, peuvent concerner, par exemple, les programmes (souvent encore trop encyclopédiques), l'organisation du cursus (faciliter la transition entre l'école et le collège), la répartition du travail pendant l'année, la semaine, la journée, le développement des relations entre école et familles (notamment celles socialement défavorisées), la formation des enseignants, les méthodes pédagogiques...

On a tenté d'organiser l'enseignement afin qu'il tienne compte des élèves qui ont du mal à suivre. La pédagogie de soutien consiste à faire bénéficier les élèves en difficulté d'heures d'enseignement supplémentaires. Elle débouche tout naturellement vers une pédagogie différenciée dans la mesure où il paraît peu opportun d'utiliser les mêmes méthodes pendant les heures de soutien et pendant les heures normales d'enseignement. La pédagogie différenciée doit permettre à des élèves différents par leurs aptitudes, leurs comportements, leurs savoirs et savoir-faire d'atteindre les mêmes objectifs de formation, mais par des voies différentes. Pour mettre en place cette pédagogie on a parfois bouleversé l'organisation traditionnelle des établissements. On a, par exemple, constitué des groupes de niveaux : pour chaque enseignement de base les élèves sont regroupés par groupes homogènes, pour les autres enseignements ils appartiennent à des groupes hétérogènes. Les dispositifs de ce genre, complexes et lourds à gérer, n'ont jamais été généralisés et ils ont été abandonnés (on leur a aussi reproché de reproduire des filières dans la mesure où il y avait peu de mobilité entre groupes de niveaux différents). La pédagogie différenciée se pratique aussi au sein des classes. L'enseignant, en s'adressant constamment à toute la classe, varie les situations pédagogiques (supports, consignes...) afin que certaines soient mieux adaptées aux besoins de certains élèves (différenciation successive ou alternative). Dans une autre forme de pédagogie différenciée, plus ambitieuse (différenciation simultanée), les élèves sont occupés à des tâches différentes au même moment. Cette pédagogie, dont les classes Freinet sont le prototype, suppose une forte organisation, des ressources pédagogiques abondantes et une forte implication des enseignants.

Les réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté (RASED) permettent une prise en charge partielle des élèves en grande difficulté. Ils sont constitués d'un psychologue scolaire et d'un ou deux rééducateurs (pour la psychomotricité, pour les enseignements de base) et interviennent dans plusieurs écoles maternelles ou primaires. Les élèves sont pris en charge pour des rééducations par très petits groupes.

L'accompagnement des élèves en dehors de l'école est également un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Les élèves qui échouent sont le plus souvent des élèves qui ne bénéficient d'aucune aide familiale. L'accompagnement, qui évoque les études dirigées de jadis, est mis en œuvre par diverses associations et il prend souvent la forme d'une aide aux devoirs, aide qui suppose, bien sûr, des activités de soutien et de rattrapage. Il peut aussi se faire dans le cadre des activités éducatives péri-scolaires (AEPS) mises en place depuis 1982.

La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP), mises en place en 1982, est une tentative de grande ampleur destinée à réduire l'échec scolaire dans les quartiers difficiles. Bien qu'elle s'adresse à des territoires et non à des individus, elle est fondée sur le principe de la discrimination positive. La ZEP est constituée de l'ensemble des établissements (écoles, collèges, plus rarement lycées) situés sur un même territoire où la population ouvrière est surreprésentée, le chômage élevé et l'échec scolaire important (20 % des collèges sont en ZEP). La ZEP dispose de moyens supplémentaires qui permettent un meilleur soutien et un meilleur accompagnement des élèves : un peu plus d'heures d'enseignement et de postes, des possibilités de scolarisation à deux ans plus fréquentes, une meilleure dotation en équipement informatique. La ZEP, dont les activités sont animées par un « coordinateur », doit établir des partenariats avec les organismes divers présents sur son territoire et plus particulièrement avec les municipalités. Les évaluations réalisées montrent que si les ZEP ont réussi à réduire les effets négatifs de la présence en grand nombre d'élèves en difficulté dans les classes, elles n'ont pas amené une chute massive des échecs scolaires, ce qui s'explique vraisemblablement par les avantages finalement assez modestes dont elles bénéficient.

Références

- BEST F. (1999). *L'Échec scolaire*. Paris, PUF.
- CRAHAY M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck.
- GILLIG J.-M. (1998). *L'Aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématiques, démarches, outils*. Paris, Dunod.
- PIERREHUMBERT B. (1992). *L'Échec à l'école : échec de l'école ?* Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- RIVIÈRE R. (1991). *L'Échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*. Paris, Hatier.

ÉDUCATION À L'ORIENTATION (*CAREER EDUCATION*)¹

L'éducation à l'orientation (on parle aussi d'orientation éducative, d'éducation à la carrière, d'éducation des choix, ou encore d'éducation aux choix) désigne un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (information, séminaires, visites, etc.) dont la fonction est de préparer les jeunes à faire face au problème de leur orientation.

Une préoccupation ancienne

Les méthodes d'éducation à l'orientation se sont massivement développées depuis une vingtaine d'années, mais leur origine est beaucoup plus ancienne. Dès les débuts de l'institutionnalisation de l'aide à l'orientation, avec l'apparition d'un corps de professionnels, et dans le cadre d'une réflexion systématique sur les phénomènes d'orientation et sur les méthodes à utiliser, on s'est préoccupé de préparer les jeunes à leur orientation ; à l'époque, il s'agissait pour l'essentiel des élèves qui terminaient leur scolarité primaire et souhaitaient s'engager dans des formations d'ouvriers ou d'employés. Ces préoccupations éducatives apparaissent notamment dans le manuel de Frank Parsons, *Choosing a vocation*, publié en 1909. Pour Parsons, l'éducation à l'orientation consiste à fournir des informations sur les professions et leurs débouchés et à inciter le jeune à mieux se connaître en lui proposant de renseigner des questionnaires et en lui suggérant de s'engager dans des activités variées. On incite aussi le jeune à tenir compte de l'expérience vécue dans les travaux manuels enseignés à l'école, ou, pour ceux qui les fréquentent, dans les

1. Par Michel Huteau.

classes de préapprentissage, pour évaluer ses goûts et ses aptitudes. Ces premières formes d'éducation à l'orientation ne connurent cependant pas de développements très importants car, très vite, dès les années 1930, s'imposa une conception de l'orientation fondée principalement sur des diagnostics d'aptitudes au moyen d'épreuves psychotechniques. La réflexion et la recherche s'orientèrent alors davantage vers le perfectionnement des méthodes de détection des aptitudes que vers l'analyse de moyens permettant de faciliter les processus de formation des préférences et des choix professionnels. On doit cependant noter que, à partir des années 1930, avec la création du Bureau universitaire de la statistique (BUS) se développèrent, à destination des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants, des formes d'aide à l'orientation fondées quasi uniquement sur l'information*, et qui peuvent être considérées dans une certaine mesure comme éducatives. Le BUS disposait de centres régionaux, avec des documentalistes, et son action était relayée au niveau des établissements par des « professeurs délégués ». En 1970, le BUS fut réformé pour devenir l'Office national d'information sur les études et les professions (ONISEP).

Une alternative à la pratique psychotechnique fut proposée au début des années 1950 par Antoine Léon (1921-1998) et plusieurs chercheurs de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP). Ces auteurs proposèrent une véritable didactique de l'information professionnelle destinée aux élèves de fin d'école primaire. L'information dispensée devait permettre à ces élèves d'élaborer des choix mieux réfléchis. Voici comment Léon présente les objectifs de ses méthodes : « Il s'agira de faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée » (*Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, 1957, p. 55). Les propositions de Léon eurent peu d'impact et ce n'est pas dans leur sillage que se développèrent les méthodes d'éducation à l'orientation. Le fait que les méthodes proposées par Léon soient uniquement des méthodes d'information professionnelle explique sans doute une part de cet échec relatif. Pour le comprendre, il faut aussi se référer au contexte social de l'époque où l'orientation des sujets auxquels on s'intéressait était ponctuelle et consistait en un choix de métier après une formation primaire générale. Certes, une orientation ponctuelle peut être préparée, mais il n'en reste pas moins qu'elle est moins propice qu'une orientation continue, qui suppose une séquence de choix, au développement de méthodes éducatives.

Les premières réalisations

Le véritable début du développement de l'éducation à l'orientation peut être situé dans les années 1970. Les méthodes d'éducation à l'orientation qui

apparaissent alors, à la différence des précédentes, ne se limitent pas à dispenser de l'information sur les études et les professions, elles ont une dimension psychologique. Elles visent à permettre à l'individu de mieux se connaître. Elles se proposent également de développer toute une série de compétences et d'attitudes qui sont nécessaires à l'élaboration d'intentions d'avenir. Enfin, les méthodes d'éducation à l'orientation se proposent aussi de faciliter l'implication du sujet dans le processus d'orientation. On attend d'elles des effets positifs sur la motivation* scolaire et sur la réduction des inégalités* en matière d'orientation. Ces objectifs sont définis dans le cadre d'un humanisme un peu abstrait.

La méthode qui jouera le plus grand rôle dans la promotion de l'éducation à l'orientation est l'« activation du développement vocationnel et personnel » (ADVP), une méthode élaborée par des universitaires québécois, à partir notamment des thèses de Donald Super. L'ADVP se propose de « guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accomplissement des tâches développementales » (Pelletier *et al.*, *Développement personnel et croissance personnelle*, 1974, p. 3-4). Cette méthode s'inspire à la fois de la psychologie développementale de Super, de la psychologie cognitive de Guilford (avec sa taxinomie des aptitudes) et de la phénoménologie telle qu'elle se manifeste, notamment, dans la psychologie humaniste de Carl Rogers. Les tâches développementales auxquelles le sujet est confronté relativement à son avenir sont au nombre de quatre et elles constituent la « séquence vocationnelle » : l'exploration*, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Il est arrivé que l'on fasse correspondre un âge ou un niveau scolaire à chacune de ces étapes. Ce point de vue, s'il permet une bonne structuration des interventions, est très discutable. En effet, le développement vocationnel n'est pas linéaire et il ne se fait pas au même rythme pour tous, surtout lorsqu'il se déroule dans des systèmes de formation organisés en filières hiérarchisées. Si l'élève de troisième en difficulté est souvent confronté à des choix professionnels et est en position de devoir « réaliser », ce n'est pas le cas du bon élève qui a la possibilité de différer ses choix, et il n'y a guère de sens à l'inciter à « spécifier » et à « réaliser ». Il semble qu'il soit plus pertinent de considérer les quatre moments de la séquence comme quatre étapes d'un processus de résolution de problème.

À chaque moment de la séquence sont associés des processus cognitifs particuliers, décrits par J.-P. Guilford, et les exercices proposés visent à les faciliter, soit sur des contenus relatifs à l'orientation professionnelle, soit sur des contenus quelconques. À l'exploration correspond la pensée divergente, à la cristallisation la pensée conceptuelle ou créatrice, à la spécification la pensée évaluative et à la réalisation la pensée implicative. L'ADVP a aussi une dimension phénoménologique, qui se veut associée à sa dimension cognitive. L'activation du développement implique non seulement des expériences à traiter cognitivement (principe heuristique), mais aussi des expériences

à vivre (principe expérientiel), les unes et les autres devant être intégrées. Dans les expériences à vivre, qui sont source d'implication personnelle, on s'intéresse assez peu aux contenus symboliques et sémantiques, et bien davantage aux contenus subjectifs et émotifs vécus.

Parallèlement à la diffusion de l'ADVP, de 1970 à 1980, Daniel Pémartin et Jacques Legrès, alors tous deux conseillers d'orientation à Caen, expérimentaient de nombreuses situations pédagogiques afin d'accompagner dans leur évolution les collégiens et les jeunes en cours d'insertion. S'inspirant de Wallon, Pémartin et Legrès (1988) ont cherché à donner une base théorique à leur pratique et aux observations qu'elle avait permises. Ils voient dans les conflits le moteur essentiel du développement vocationnel et le décrivent sous la forme d'une série d'alternances fonctionnelles entre des phases de construction* de la personne et des phases d'établissement de relations avec l'extérieur.

Plusieurs facteurs convergents expliquent l'émergence et les développements de la conception éducative de l'orientation. Il devient de plus en plus difficile de fonder les conseils* d'orientation sur des constats d'aptitudes : on prend conscience de la stabilité toute relative des aptitudes, de la distance entre les aptitudes évaluées par les tests et celles que requièrent les formations et les professions, de l'évolution rapide des qualifications* professionnelles. En même temps, le développement des idées en psychologie, avec la diffusion des points de vue cognitif (Piaget) et humaniste (Rogers), popularise l'image d'un sujet actif et autonome qui se substitue à celle du sujet plutôt passif et réactif qui était l'objet de la pratique psychotechnique.

Mais les facteurs d'évolution les plus importants sont des facteurs sociaux relatifs à l'école, à l'emploi* et aux valeurs*. L'explosion scolaire, amorcée au début des années 1950, a conduit à une généralisation de la scolarisation en premier cycle de l'enseignement secondaire, d'abord dans le cadre d'un enseignement organisé en filières, puis dans celui d'un enseignement beaucoup plus homogène. Avec la mise en système des cycles d'enseignement, qui étaient auparavant largement indépendants, et le poids croissant des critères scolaires d'orientation qui l'accompagne, les préoccupations relatives à l'orientation deviennent omniprésentes tant chez les enseignants que chez les élèves. Dans ces conditions, on considère que les décisions* d'orientation doivent être préparées de longue date et qu'un accompagnement des élèves est nécessaire. Avec la crise de l'emploi, dont les effets, sensibles dès le milieu des années 1970, connaîtront l'accentuation que l'on sait, et qui touche principalement les jeunes, le modèle classique de l'orientation est à nouveau ébranlé. Il l'est également avec le développement extrêmement rapide des phénomènes de mobilité* professionnelle (disparition de métiers, apparition de nouveaux métiers, changement dans la nature et dans les conditions d'exercice de nombreuses activités professionnelles). L'avenir apparaît comme peu prévisible et, du coup, les pronostics deviennent incertains. Il semble alors souhaitable que l'essentiel de l'aide à l'orientation

prenne la forme d'une activité d'accompagnement. Enfin, l'évolution sociale se caractérise par une évolution des valeurs qui met au premier plan les valeurs relatives à l'individu, à son autonomie et à son épanouissement. Or ces valeurs sont précisément celles que les méthodes d'éducation à l'orientation se proposent de développer.

L'institutionnalisation de l'éducation à l'orientation

Dès 1985, les programmes et instructions pour les collèges indiquent qu'il devient nécessaire de « préparer les élèves à faire des choix responsables et autonomes... ». La loi d'orientation de 1989 insiste sur la nécessité pour le jeune d'élaborer un projet* scolaire et professionnel. En 1995, des objectifs nationaux sont définis pour les collèges. « Les élèves de collège sont [...] conduits à construire progressivement leur premier choix ultérieur de formation. Il y a donc lieu de les aider à s'y préparer. Cette préparation impose une démarche éducative personnalisée... » On signale que les actions appropriées doivent aller au-delà de la simple distribution d'information. Ces considérations, assez générales, sont précisées par deux circulaires ministérielles de 1996 (30 juillet pour les collèges et 1^{er} octobre pour les lycées) qui préconisent un « temps scolaire pour l'orientation ». Dès le collège, il est prévu de développer les compétences* de l'élève dans l'appréhension du monde socio-économique, des formations et de l'aider à construire une image de lui-même positive. Cet objectif doit être atteint au moyen des disciplines de l'enseignement et par la mise en œuvre de séquences spécifiques. L'éducation à l'orientation doit préparer les jeunes à être confrontés aux exigences des formations et aux contraintes de l'affectation et les aider à hiérarchiser et à diversifier les solutions possibles. Les savoirs et les compétences nécessaires pour procéder à de bons choix sont présentés dans un référentiel. Ils visent à rechercher une bonne correspondance entre l'image de soi et la représentation non stéréotypée des filières de formation et des métiers. Au lycée, on suggère que la réflexion sur les possibilités d'études ultérieures soit poursuivie et les élèves « doivent pouvoir se déterminer en pleine connaissance des exigences des enseignements supérieurs et de leurs débouchés », « une éducation à l'orientation doit permettre la construction progressive de choix de formation hiérarchisés ».

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 indique que le projet d'établissement de chaque collège « doit indiquer les actions prévues pour que les élèves préparent dans les meilleures conditions, avec les professeurs, les conseillers d'orientation-psychologues et l'ensemble de la communauté éducative, leur poursuite d'études et leur devenir professionnel ». En classe de troisième, une option « découverte professionnelle » est créée, avec un horaire de trois heures, afin de permettre « l'élaboration d'un projet professionnel à travers, notamment, de la présentation de

différents métiers ». Cette option peut être renforcée (6 heures), se dérouler en lycée professionnel et être articulée au dispositif d'alternance prévu en classe de quatrième.

Au niveau des adultes, l'éducation à l'orientation a non seulement pénétré les pratiques de bilan* mais elle a aussi donné lieu à des formations à l'orientation assez longues. Celles-ci se déroulent généralement dans les grands organismes de formation et s'adressent à des publics qui suivent des formations préparatoires, de remise à niveau, de remotivation, en vue d'entrer ultérieurement dans des formations qualifiantes.

Les méthodes de l'éducation à l'orientation

Certaines sont classiques : séances d'information collectives, entretiens, visites d'établissement ou d'entreprises, rencontres avec des professionnels, stages... D'autres, les « séquences spécifiques », sont plus récentes et consistent en des séries d'exercices relatifs à l'orientation. Généralement, ce sont ces dernières que l'on désigne lorsque l'on parle de « méthodes d'éducation à l'orientation ». Elles ont de nombreux traits communs.

Formellement ces méthodes se présentent sous la forme d'une série d'exercices papier-crayon. Elles supposent souvent l'utilisation de documents d'information sur les études et les professions. Leur mise en œuvre fait alterner des phases de travail individuel, consacrées à la réflexion et à la recherche, et des phases de travail en commun, soit en tout petit groupe (3-4 personnes), soit en groupe plus étendu (la demi-classe ou la classe), au cours desquelles les points de vue sont confrontés. Ces méthodes fournissent souvent aux élèves des indications pour réaliser et analyser des interviews et des enquêtes. Elles fournissent aussi fréquemment des guides pour les stages en entreprises ou en établissements de formation. La durée d'application des méthodes est variable, de quelques heures à une cinquantaine d'heures réparties sur plusieurs années (en classe de cinquième les collèges ayant développé des programmes d'éducation à l'orientation y consacraient jusqu'à 2005 de 10 à 20 heures).

Les méthodes d'éducation à l'orientation sont en général bien structurées. Des objectifs généraux sont clairement définis. Ils dépassent souvent le cadre strict de l'orientation pour viser également la socialisation, l'intégration à l'école, la motivation pour le travail scolaire. Correspondant à chaque exercice, des objectifs spécifiques sont également bien explicités. Ces objectifs sont surtout cognitifs. On cherche à développer des procédures mentales, à transmettre des connaissances, à réfléchir sur des expériences. Les exercices portent sur les divers paramètres de la maturité* vocationnelle que les méthodes se proposent de modifier : connaissance des métiers et des filières de formation, connaissance de soi, capacité à explorer, à décider, à planifier,

à mobiliser des ressources... Cette forte structuration des méthodes facilite le travail de l'animateur, finalise l'activité de l'élève, fournit des critères pour l'évaluation. Mais elle conduit souvent à stimuler des fonctions par trop analytiques dans des situations pédagogiques assez artificielles. Ces avantages et ces limites sont ceux de la pédagogie par objectifs qui a assez fortement marqué l'éducation à l'orientation.

Si quelques méthodes reposent sur une conceptualisation théorique originale, les fondements théoriques de la plupart d'entre elles sont fragiles, ce qui s'explique par leur origine empirique. On a souvent l'impression que les références théoriques n'ont pas été utilisées pour construire et développer la méthode mais plutôt qu'elles ont été sollicitées après coup pour la valoriser. On cite des grands auteurs de la psychologie du développement, de la psychologie cognitive, de la psychologie humaniste, et les courants à la mode de la psychologie du développement* personnel. S'il n'y a pas de relations étroites entre méthodes et théories on peut cependant repérer des styles de pratique et de mise en œuvre des méthodes, des préférences pour certains types d'exercices plutôt que d'autres, des tendances à infléchir dans un certain sens les situations pédagogiques, qui sont associées à de grandes orientations théoriques.

Si la plupart des méthodes d'éducation à l'orientation ont un air de famille, il en est cependant une qui se distingue assez nettement de l'ensemble, c'est la méthode « découverte des activités professionnelles et projets personnels » (DAPP) de Jean Guichard (1987). Cette méthode, dont il existe plusieurs versions adaptées à des publics particuliers (lycéens et étudiants, jeunes en situation d'échec scolaire et en cours d'insertion, élèves des voies professionnelle et technologique), présente l'originalité d'être axée sur la découverte des réalités actuelles de l'emploi salarié. Elle repose sur un matériel pédagogique constitué à partir d'interviews de personnes qui s'expriment sur la nature de leur travail et sur leur parcours scolaire et professionnel. Elle vise à faire prendre conscience aux jeunes du caractère schématique de leur représentation* des professions et des relations entre compétences* personnelles et compétences professionnelles ainsi que des moyens d'acquérir et de développer des compétences. Les jeunes sont amenés à réfléchir sur les activités qu'ils souhaiteraient exercer, sur les atouts dont ils disposent et sur les moyens à mettre en œuvre pour acquérir les compétences requises.

Les effets de l'éducation à l'orientation

On dispose de deux types de résultats : une série de travaux réalisés sur des collégiens et lycéens francophones et portant sur les effets des exercices d'éducation à l'orientation et des observations portant sur le processus d'orientation lui-même.

Les effets des exercices sont variables selon les indicateurs retenus : ils sont souvent positifs, parfois nuls ou ambigus et quelque fois négatifs (relativement aux évolutions observées sur un groupe contrôle), ce qui semble paradoxal. Comme exemples d'effet ambigu on peut citer l'élévation de l'indécision ou la réduction du niveau d'aspiration. Les effets négatifs observés concernent notamment la motivation scolaire. Globalement, les effets des méthodes sont modérés : la différence entre le groupe témoin et le groupe expérimental est du même ordre de grandeur que la différence entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin ; les effets des méthodes sont plutôt plus faibles que ceux de l'origine sociale. Après les séquences d'éducation à l'orientation, les élèves ont une représentation des métiers plus différenciée et plus abstraite et une représentation de soi plus fine. Leurs choix sont plus diversifiés et mieux argumentés. Ils ont une conscience plus aiguë des facteurs favorables et défavorables à la réalisation de leurs projets. Il semble aussi qu'assez souvent ils soient devenus plus actifs pour tout ce qui concerne leur orientation.

Lorsqu'elle est mise en œuvre dans les établissements scolaires, l'éducation à l'orientation est évaluée positivement par les chefs d'établissements. Ils pensent majoritairement que les élèves qui en bénéficient ont une meilleure connaissance de l'environnement économique et social et des systèmes de formation, une meilleure connaissance de soi et une représentation de soi plus positive (Note d'information n° 03-18 du Ministère de l'Éducation nationale). Le comportement d'un certain nombre de jeunes et de leur famille a été modifié. Après l'introduction de l'éducation à l'orientation l'écart entre les demandes des familles et les propositions des conseils de classe s'est réduit (réduction des discordances de l'ordre de 50 % pour le passage de troisième en seconde), les demandes d'appel pour une modification de la décision des conseils de classe sont devenues moins fréquentes (réduction de l'ordre de 50 % en fin de troisième et de seconde) (note précitée). Reste à s'interroger sur la signification de ces changements. Les individus sont-ils devenus plus responsables et plus réalistes ? Ou ne les a-t-on pas subtilement amenés à accepter des orientations qu'ils avaient peut-être de bonnes raisons de refuser ?

Références

- GROSBRAS F. (1998). *L'Éducation à l'orientation au collège*. Paris, Hachette.
- GUICHARD J. (1987). « La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 16, 347-355.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.

- HÉNOQUE M., LEGRAND A. (2004). *L'Évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, hcee@education.gouv.fr.
- MURE J.-L. (1998). « L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience ». *Cahiers Binet-Simon*, 47-81.
- PELLETIER D., NOISEUX G., BUJOLD C. (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal, Québec, McGraw-Hill.
- « Techniques et méthodes de l'orientation » (1999). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, n° spécial.

EMPLOI (EMPLOYMENT)¹

Le terme « emploi » est polysémique. Il désigne une vaste gamme de phénomènes économiques et sociaux relatifs à la mise en œuvre du travail dans les activités productives. On parle ainsi de politique de l'emploi, de volume de l'emploi, de structures de l'emploi, de formes de l'emploi, de système d'emploi, etc.

Le mot emploi est parfois synonyme du mot travail. On parlera ainsi d'économie du travail, de sociologie du travail, de marché* du travail, mais aussi du marché de l'emploi, de l'économie et de la sociologie de l'emploi sans qu'on puisse poser de différences bien nettes. Les économistes ont donc tendance à utiliser le mot travail dans un sens très différent de celui des psychologues du travail : le travail est un facteur de production à côté du capital. Les économistes parlent ainsi de la demande de travail pour désigner le recours à ce moyen de production qu'est le travail. Mais, pour le plus grand nombre d'entre nous, la demande de travail des économistes correspond à l'offre d'emplois. De la même façon, à l'offre de travail des individus sur le marché du travail, correspond la demande d'emploi des individus sur le marché de l'emploi. Ici, les emplois ce sont donc les postes de travail existants au sein des entreprises et pour lesquels on peut postuler, s'ils sont vacants et font l'objet d'annonces sur le marché de l'emploi (ou du travail).

On entend ici par emploi l'association des postes de travail et des travailleurs : un emploi, c'est le couple poste de travail dans une entreprise — individu qui occupe ce poste. Nombre d'usages de la notion d'emploi relèvent d'une telle définition.

Ainsi le volume de l'emploi, le niveau de l'emploi et son évolution désignent les effectifs occupés dans les entreprises, l'administration, l'ensemble

1. Par Jean-François Germe.

des secteurs d'activités économiques. Le volume de l'emploi et son évolution dépendent de plusieurs variables : le volume de la production et la croissance économique (qui joue toujours dans le sens d'une croissance de l'emploi), la productivité et la durée du travail, le salaire. Une croissance insuffisante de l'emploi, est donc une cause importante — mais ce n'est pas la seule — du chômage*.

Les structures de l'emploi désignent les caractéristiques en termes de professions, de qualifications*, de secteurs d'activité économique, de l'ensemble des postes de travail occupés, donc des emplois. L'évolution actuelle des structures de l'emploi est marquée par trois faits majeurs depuis déjà de très nombreuses années : en premier lieu, la croissance des emplois très qualifiés, comme ceux de cadres, et l'augmentation rapide du nombre des emplois de services aux personnes ; en deuxième lieu, le développement des secteurs tertiaires, c'est-à-dire des secteurs offrant des services aux individus et aux entreprises. Ceux-ci représentent désormais plus de 70 % de l'emploi total dans la plupart des pays développés ; enfin, l'emploi salarié continue de s'étendre aux dépens de l'emploi non salarié : il représente aujourd'hui en France près de 90 % de l'emploi total.

S'intéresser à l'emploi, c'est aussi s'intéresser à la relation d'emploi, c'est-à-dire la manière dont se réalise l'association entre les postes de travail et ceux qui travaillent. Dans les sociétés salariales, celles où prédomine l'emploi salarié, la relation d'emploi se noue entre employeurs et salariés au plan individuel et au plan collectif. Cette relation est une relation largement sociale et conventionnelle réglée par le droit (le droit du travail notamment), par des usages, par des normes collectives formelles comme les conventions collectives négociées entre les organisations d'employeurs et les organisations syndicales de salariés.

La diversification des statuts de l'emploi et le développement des « formes particulières d'emploi » constituent l'un des enjeux importants des évolutions actuelles de l'emploi. La forme dominante de l'emploi a été pendant longtemps l'emploi à temps plein en contrat à durée indéterminée, et avec un employeur unique. Cette forme d'emploi reste encore aujourd'hui une référence normative de ce que doit être l'emploi, et un emploi de qualité. On a vu cependant se développer un nombre important d'emplois qui ne relèvent pas de cette norme : tout particulièrement l'intérim, les contrats à durée déterminée, les emplois à temps partiel, les contrats de travail aidés mis en place dans le cadre des politiques de l'emploi et de lutte contre le chômage. Le poids des formes particulières d'emploi s'est accru très sensiblement ces vingt dernières années. Elles représentent sensiblement plus de 10 % du volume total de l'emploi salarié. Cette diversification des statuts de l'emploi, porteuse d'effets sociaux nombreux, est très marquée par l'extension des statuts d'emploi précaires*, c'est-à-dire ceux où le risque de perte de l'emploi est plus élevé que celui des statuts d'emploi liés au contrat à durée indéterminée. Cependant, il faut souligner que les relations longues (c'est-à-dire des

durées d'emploi longues) entre employeurs et salariés sont et restent le cas le plus fréquent : des travaux montrent l'allongement de l'ancienneté moyenne de l'emploi dans les entreprises dans la plupart des pays industrialisés. La précarisation des statuts, comme des parcours, touche surtout les jeunes*, notamment lors de leur entrée dans la vie active, et les salariés très peu qualifiés.

Des débats intenses, mais aussi des mouvements sociaux d'ampleur liés à la précarisation des statuts de l'emploi marquent la fin des années 1990 et le début des années 2000, en raison du poids du chômage et d'une transformation assez profonde des liens entre, d'un côté, l'emploi, ses formes, ses caractéristiques et, de l'autre, la protection des salariés assurée soit par l'État, soit par divers dispositifs d'assurance. L'enjeu ne réside pas simplement dans l'ampleur de la protection des salariés contre les aléas de l'emploi, mais aussi dans les modalités d'organisation de cette protection.

À ces débats sur la protection sociale du salariat et sur la précarisation s'ajoutent depuis peu en France, ceux relatifs à la discrimination notamment à l'embauche en raison du genre*, de l'origine nationale, ou même de l'âge.

La construction européenne contribue à aviver ces débats, dans la mesure où l'emploi revêt des caractéristiques différentes d'un pays européen à l'autre, montrant si nécessaire, que l'emploi n'est pas simplement un mécanisme et un enjeu économique mais est aussi au cœur des transformations sociales actuelles. L'amélioration de la qualité de l'emploi, la formation tout au long de la vie et l'élévation des niveaux d'éducation, la croissance de l'emploi féminin, la croissance de l'emploi des seniors (voir « Vieillessement ») sont quelques-uns des thèmes que l'Europe contribue à mettre au premier plan des politiques des différents États de l'Union.

Références

- GAZIER B. (2000). *Économie du travail et de l'emploi*. Paris, Dalloz.
- MARUANI M., REYNAUD E. (1999). *Sociologie de l'emploi*. Paris, La Découverte.
- MORLEY J., WARD T., WATT A. (2005). *Travail et emploi en Europe*. Paris, La Découverte.

EMPLOYABILITÉ (*EMPLOYABILITY*)¹

Ces dernières années, la notion d'employabilité a fait florès. Traduction littérale du terme anglais *employability*, elle est désormais très présente dans les discours politiques et son accroissement constitue, par exemple, l'un des axes prioritaires de la commission européenne depuis 1996. Elle exprime généralement une capacité à obtenir et à conserver un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel. L'employable est ainsi une personne qui veut et qui peut travailler tandis que l'inemployable n'est pas en mesure de le faire. Il se distingue ainsi du chômeur à la recherche d'un emploi, car il peut en trouver un, mais aussi du pauvre et du handicapé, car ce n'est pas seulement une question de ressources et de statut.

En fait, diverses conceptions de l'employabilité coexistent. L'une est purement statistique et correspond aux personnes qui connaissent une très forte ancienneté de chômage et une très faible probabilité d'en sortir. Expression de la sélectivité du chômage, elle définit une employabilité différentielle en comparant des populations différentes selon le sexe, l'âge ou la qualification. L'autre est plus dynamique et prend en considération le parcours antérieur et le devenir probable des personnes sur une longue période. L'une est intrinsèque, car liée aux trajectoires et aux caractéristiques des personnes, tandis que l'autre est extrinsèque et rapporte l'employabilité aux transformations de l'environnement socio-économique. L'une est absolue, l'autre relative.

1. Par José Rose.

Une pluralité de sens

Cette pluralité de sens n'est pas nouvelle. Gazier (1999) distingue ainsi trois vagues d'élaboration et de débats qui ont fourni au moins sept définitions de l'employabilité utilisées par les divers acteurs concernés : statisticiens, médecins, responsables politiques, travailleurs sociaux, gestionnaires des ressources humaines. La première apparaît en Angleterre dès la fin du XIX^e siècle où l'on différencie les pauvres, aptes à s'intégrer à la société industrielle, de ceux justifiables de l'assistance. Puis elle se diffuse aux États-Unis, dans la période du New Deal, où l'on distingue les inemployables, qui relèvent directement de l'assistance, des chômeurs employables. À la fin des années cinquante, apparaissent trois autres définitions : « l'employabilité socio-médicale », qui mesure la distance entre les caractéristiques physiques et opérationnelles d'une personne et les exigences de l'exercice d'un emploi donné, « l'employabilité politique de main-d'œuvre », qui caractérise également cette distance par une acceptabilité sociale générale, et « l'employabilité flux », qui concerne des cohortes de chômeurs dont le retour à l'emploi est plus ou moins long selon leurs caractéristiques démographiques et les périodes. Enfin, à la fin des années quatre-vingt, trois nouvelles définitions émergent : l'une se réfère à la performance attendue sur le marché* du travail selon des critères purement probabilistes, l'autre est « l'employabilité initiative », qui résume les capacités individuelles à vendre ses qualifications sur le marché du travail, la dernière est « l'employabilité interactive » qui articule explicitement ces capacités individuelles dynamiques à l'environnement.

La mesure du phénomène d'employabilité peut ainsi être purement statistique et fondée sur un dénombrement des types de situations observées ; elle peut s'appuyer sur des tests susceptibles de mesurer des potentialités ou sur des enquêtes révélant les préférences des employeurs et l'attractivité des personnes ; elle peut se faire à partir d'une appréciation plus qualitative, voire administrative, des situations. Autant de manières de faire qui ne restituent pas la complexité de la notion.

Coexistent ainsi divers usages de la notion d'employabilité qui renvoient soit directement aux personnes et à leur capacité individuelle à trouver un emploi, soit à des catégories de personnes dont on observe qu'elles ont des difficultés majeures pour trouver un emploi. Ce faisant, on a tendance à transférer sur les individus la responsabilité de leur état et de leur capacité à trouver ou à garder un emploi. Les employeurs se défaussent ainsi de la leur tandis que se développe chez les individus un discours de dévalorisation de soi, un sentiment de stigmatisation et une demande d'assistance. Ceci génère alors une division des salariés entre ceux qui sont employables et ceux qui ne le sont pas, un risque de dualisme et d'exclusion de certains (les « inutiles au monde » écrirait R. Castel) seulement justifiables de l'aide sociale. Et pourtant, on peut aussi considérer l'inemployable, du moins celui qui s'efforce de

ne plus l'être, comme « un professionnel qui s'ignore » (Ebersold) car la recherche d'emploi est bien un travail : il faut faire des démarches, s'organiser, prouver ses compétences, maîtriser les enjeux institutionnels, savoir utiliser certaines techniques, autant d'éléments utilisables en situation professionnelle.

Une notion variable selon les personnes

L'employabilité est une caractéristique inégalement distribuée selon les personnes. Des facteurs personnels, tels que la formation, l'âge, le sexe ou la trajectoire professionnelle, mais aussi des facteurs plus subjectifs tels que la prise de conscience de ses compétences ou la capacité à se situer sur le marché* du travail, le caractère plus ou moins obsolète et transférable des compétences acquises, l'attitude par rapport à la mobilité et au changement, jouent à cet égard un rôle essentiel. L'employabilité dépend très largement aussi des modes d'organisation* du travail, des modes de gestion des recrutements et des mobilités dans les entreprises et de l'état du marché du travail, les inemployables pouvant être considérés comme le produit direct d'un chômage élevé. Ce n'est donc pas une qualité innée mais plutôt une construction sociale qui dépend du contexte et du pays. Il suffit d'ailleurs que la croissance redémarre pour que les inemployables soient employés.

Enfin, il faut souligner le fait que cette notion d'employabilité est au fondement des politiques publiques de l'emploi de ces dernières années. Dans cette optique d'intervention, développer l'employabilité c'est développer les compétences des personnes susceptibles de leur permettre d'accéder à un emploi dans des délais et des conditions convenables, c'est mieux les armer pour qu'elles puissent profiter des opportunités, c'est accompagner les transitions professionnelles, améliorer les débuts et fins de carrière, stimuler la mobilité, organiser la formation, développer la responsabilité sociale des entreprises. Ce type de politique a émergé dans les années quatre-vingt, au moment où il a fallu faire face aux restructurations, ce qui a conduit à la mise en place de dispositifs tels que les bilans* de compétences ou la validation* des acquis de l'expérience. Ces politiques sont alors apparues comme un moyen de répondre à des « manques » (de formation, de qualification, de motivation, de réseau, d'expérience, de projet) mais aussi comme une manière de définir des « populations à risques » justifiables de politiques spécifiques. On est donc bien dans une logique individuelle de l'employabilité mettant l'accent sur l'effet des caractéristiques personnelles et se donnant pour objectif d'accroître la capacité des inemployés à trouver un emploi. Seule la répartition de l'emploi entre les personnes en est affectée tandis que le volume de l'emploi disponible reste le même. D'autres politiques, fondées sur une amélioration de la situation économique d'ensemble, pourraient être envisagées afin d'accroître le nombre des

emplois et, ce faisant, de réduire globalement le risque pour les personnes de ne pas trouver d'emploi.

Références

EBERSOLD (2001). *La Naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GAZIER B. (dir.) (1999). *Employability. Concepts and Policies*. Berlin, Institute for Applied Socio-Economics (IAS).

ENTRETIEN (*INTERVIEW*)¹

Un entretien est une situation suivie d'échange de paroles (une « conversation » d'un type particulier) entre deux ou plusieurs personnes, au cours de laquelle elles examinent un ou plusieurs thèmes. Dans le domaine de l'orientation et de l'insertion, trois catégories d'entretien peuvent être distinguées en fonction de leur objectif : l'entretien de conseil*, l'entretien de sélection professionnelle (voir « Recrutement ») et l'entretien de recherche.

Dans les trois cas, la situation d'entretien peut impliquer plus de deux participants. Néanmoins, la forme paradigmatique de l'entretien est celle d'une situation dialogique duelle. Dans celle-ci, les deux participants (conseiller — personne qui le consulte : on la nommera « le consultant » dans la suite de cet article ; recruteur — candidat ; chercheur — enquêté) ont des rôles asymétriques : ceux de « l'interviewer » et de « l'interviewé ». Indépendamment de leur asymétrie, ces rôles diffèrent aussi en fonction des référents théoriques de « l'interviewer » (conseiller, recruteur ou chercheur) et des situations dialogiques concrètes. En particulier, les entretiens peuvent être plus ou moins directifs et plus ou moins structurés. Un entretien est qualifié de directif lorsque la personne qui le conduit introduit systématiquement certains thèmes préalablement définis et pose certaines questions précises à leur sujet. À l'opposé, un entretien est dit non directif lorsque la personne interviewée a la plus grande latitude d'aborder, comme elle l'entend, les thèmes qu'elle estime important d'introduire et de développer à sa manière, l'interviewer se contentant de favoriser ce travail d'élaboration. Un entretien structuré est un entretien (particulièrement) directif, correspondant à un questionnaire soumis oralement où les thèmes, les questions et leur ordre sont rigoureusement prédéfinis par l'interviewer.

1. Par Jean Guichard.

L'entretien de conseil en orientation constitue l'une des techniques majeures du conseil en orientation. Dans certains cas, il y tient aujourd'hui une place telle que « entretien de conseil en orientation » et « conseil en orientation » sont parfois identifiés l'un à l'autre. Ils visent en effet le même objectif : aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction qu'elle aura ainsi déterminée. L'entretien de conseil se différencie donc principalement de l'entretien de recherche et de l'entretien de sélection professionnelle en ce qu'il se déroule dans l'intérêt de « l'interviewé » (à son bénéfice), alors que le deuxième l'est principalement au bénéfice du chercheur (et du développement des savoirs) et que le troisième l'est d'abord au profit de l'entreprise qui recrute (et secondairement du candidat).

La première partie de cet article est consacrée aux formes d'entretiens de conseil et à leurs référents théoriques. Deux exemples prototypiques d'entretiens sont d'abord évoqués : le questionnement de Parsons et l'entretien non directif de Rogers. La question de la non-directivité est ensuite examinée. Quelques caractéristiques des entretiens de conseil en orientation sont présentées. Les deux dernières parties de l'article portent, respectivement, sur les entretiens de sélection et de recherche.

Du questionnement de Frank Parsons à l'entretien non directif de Carl Rogers

Deux grandes formes paradigmatiques d'entretien de conseil peuvent être distinguées et situées chacune à l'extrémité d'un continuum de « directivité » : le questionnement de Frank Parsons et l'entretien non directif de Carl Rogers.

L'entretien joue un rôle important dans le conseil en orientation tel que Frank Parsons l'a conçu dans son ouvrage *Choosing a Vocation* (publié en 1909). Il y dresse une liste de questions précises que le conseiller adresse au consultant en vue de l'aider à cette « claire compréhension de soi, de ses aptitudes, habiletés, intérêts, ambitions, ressources, déficiences et de ce qui les détermine » indispensable pour révéler sa vocation professionnelle. Celles-ci portent sur les caractéristiques physiques, la santé, l'âge, les activités professionnelles des proches (parents, grands parents, frères et sœurs, oncles et tantes, etc.), sur la scolarité (les résultats dans différentes matières, les intérêts, etc.), sur les loisirs (lectures, domaines qui attirent, activités, etc.), sur les grands hommes admirés, sur les diverses activités professionnelles (comment le premier emploi a-t-il été trouvé, quel emploi ? pour quel salaire ? etc.). Il s'agit donc d'un entretien directif conduisant le consultant à centrer son attention sur — et à explorer — certains domaines, activités et

représentations que le conseiller juge essentiels (compte tenu de sa « théorie » relative aux facteurs déterminant le choix d'une — et la réussite dans une — profession) pour pouvoir l'aider à circonscrire sa « vocation » professionnelle. Cette forme d'entretien directif (ou « semi-directif ») a joué un rôle majeur dans les pratiques de conseil en orientation au cours du XX^e siècle. Il y tient toujours une place importante.

Les conceptions et les pratiques de l'entretien de conseil en orientation ont évolué de manière importante sous l'influence de la diffusion de la psychanalyse (ou de certains courants qui en sont issus, comme celui d'Alfred Adler), mais, plus encore, du développement du « conseil personnel » de Carl Rogers. La visée fondamentale de l'entretien « rogerien » est thérapeutique. Il est conçu comme une sorte d'équivalent, dans un autre cadre théorique, de la *talking cure* de Sigmund Freud : une pratique permettant par elle-même au « patient » de « faire face » à son mal-être. Pour Rogers, l'inadaptation de l'individu et le malaise psychologique qu'il ressent ont pour origine fondamentale la non-adéquation (*incongruence*) entre « la structure du soi » et certaines de ses expériences. La « structure du soi » est le produit des interactions de l'individu avec l'environnement et, plus particulièrement, de celles de nature évaluative avec autrui. Cette structure consiste en un système organisé, mais fluide, de schémas perceptifs et évaluatifs relatifs à soi* et à ses relations avec les autres. Ces évaluations se fondent sur des expériences personnelles (« j'aime ça ») ou bien constituent l'introjection d'évaluations d'autrui que l'individu reprend à son propre compte (« je ne suis pas intelligent »).

La structure de soi joue un rôle majeur dans la symbolisation des expériences vécues par l'individu. Trois cas sont possibles : certaines expériences peuvent être symbolisées et organisées en relation avec le soi ; d'autres, sans rapport avec la structure de soi, sont ignorées ; d'autres enfin ne peuvent être symbolisées ou le sont d'une manière déformée (par exemple, une élève qui se définit comme « pas intelligente », mais est félicitée par un professeur pour la qualité d'un devoir, peut considérer que cette réussite est une exception due à la chance). Dans certains cas, l'absence de symbolisation se traduit par certains malaises physiques (migraine, angine, etc.). Plus ces expériences non symbolisées — ou symbolisées de manière erronée — sont nombreuses, plus la structure de soi perd de sa fluidité et se rigidifie et plus le malaise de l'individu s'accroît. L'objectif de l'entretien de conseil centré sur le consultant est d'aider ce dernier à sortir de ce cercle vicieux. Rogers postule en effet que « dans certaines conditions, dont la première est l'absence de toute menace touchant la structure du soi, des expériences incompatibles avec cette dernière peuvent être perçues et examinées, et la structure du soi révisée pour assimiler et inclure de telles expériences » (1951, p. 517).

Ce sont ces conditions que propose l'entretien de conseil non directif centré sur le consultant conduit par un conseiller adoptant une attitude d'empathie et de compréhension ouverte. Dans cette interaction de conseil, un autre

« soi » se place au point de vue du « soi » du consultant tout en étant capable d'entendre et de voir ce que le « soi » du consultant ne peut ni entendre, ni voir (ou l'entend et le voit seulement de manière déformée). Cette mise en perspective de son propre point de vue par un autre (le conseiller) permet au consultant de prendre conscience de certains aspects de « son monde » qu'il ne pouvait saisir de son propre point de vue (ou seulement en les travestissant). Le consultant peut ainsi restructurer son soi pour le rendre « congruent » avec « son monde », tel qu'il vient de le découvrir par la médiation de la structure de soi que lui a proposé le conseiller.

Forme non directive et directivité de l'entretien

Deux caractéristiques de l'approche rogérienne doivent être soulignées. En premier lieu, il convient de noter que la « non-directivité » de la forme n'implique pas une indétermination des objectifs. « Non directif » signifie qu'il n'y a pas de domaine à explorer qui puisse être défini *a priori* : ce sont les dires du consultant qui déterminent les interventions du conseiller. Néanmoins, l'objectif visé est proche de celui qu'indique Parsons pour certains consultants : conduire l'individu à restructurer sa vision de soi. La forme non directive est ainsi conçue comme une condition nécessaire à d'importantes transformations de soi. En second lieu, dans ce modèle, l'entretien de conseil est conçu non pas comme une occasion donnée au consultant d'une simple découverte de soi, mais — avant tout — comme une expérience de (re)construction* de soi : comme une transformation et une restructuration de soi.

La « non-directivité » suppose l'utilisation de certaines techniques particulières. Puisqu'il s'agit d'amener le consultant à s'exprimer à sa manière sur les thèmes qu'il juge importants, le conseiller ne peut lui poser de questions précises sur des thèmes qu'il aurait définis au préalable. Il se limite donc à accueillir le consultant en formulant une interrogation ouverte (par exemple : qu'est-ce qui vous amène ? ou bien : de quoi souhaitez-vous que nous parlions ? ou encore : que souhaitez-vous que je sache à votre sujet ?). Au cours de l'entretien, le conseiller privilégie certains types de rétroactions tels que des « échos », des « reflets » ou des « reformulations » visant à résumer ce que le consultant vient de dire. Reflets et échos constituent une reprise par le conseiller des dernières paroles du consultant. Les échos réitèrent seulement le référent alors que les reflets reprennent aussi sa modalisation. Par exemple, si un élève déclare : « Je pense que je suis nul en maths », le conseiller pourra lui dire en écho : « Vous êtes nul en maths... », ou bien « en reflet » : « vous pensez que vous êtes nul en maths... ». Les reformulations peuvent être, notamment, des synthèses conclusives (« En somme, vous me dites que... ») ou constituer un renversement du rapport « figure-fond » (si un élève énonce par exemple : « Au collège, quand je lève le doigt, jamais

le professeur de français ne m'interroge », le conseiller peut poursuivre ainsi : « Vous avez l'impression que le professeur de français ne s'intéresse pas à vous ». Les différents types de rétroaction du conseiller visent à conduire le consultant à explorer plus avant les thèmes qu'il propose et à en découvrir d'autres.

Ces rétroactions sont plus « directives » qu'elles ne le semblent de prime abord. Diverses recherches ont ainsi montré qu'elles orientent le consultant vers un certain type de discours. Par exemple, les « échos » le conduisent à privilégier des énoncés relatifs à des faits ou des phénomènes illustrant son dire, alors que les « reflets » l'amènent à justifier son analyse de la situation (qui est implicitement mise en doute par la reprise de la modélisation : « vous pensez que... », « vous croyez que... », etc.). Par ailleurs, certains travaux considèrent que cette forme d'entretien amène progressivement le consultant à favoriser la « norme sociale d'internalité » dans ses explications, c'est-à-dire à privilégier — parmi les causes permettant d'expliquer un phénomène — celles qui renvoient à son agir et à sa responsabilité personnelle au détriment des facteurs situationnels : le demandeur d'emploi cherchant, par exemple, à l'occasion d'une telle « auto-exploration », tous les facteurs personnels (dans sa conduite, ses représentations, ses interactions avec autrui, ses connaissances, sa personnalité, etc.) qui peuvent être à l'origine de sa situation actuelle.

Pratiques de l'entretien de conseil en orientation

Si les conceptions de Carl Rogers ont joué un rôle majeur dans l'évolution de l'entretien de conseil en orientation, elles n'en constituent pas l'unique référent. Bien au contraire ! Cet entretien — dans sa pratique quotidienne — mixte généralement des approches venant d'horizons théoriques différents (et renvoyant, parfois, à des modèles théoriques contradictoires entre eux). Par exemple, un conseiller peut ouvrir une session en construisant avec son consultant une alliance de travail (sa référence est alors le conseil psychanalytique), puis au cours de l'interaction se centrer sur une exploration systématique des sentiments de compétences de ce dernier (la référence est alors cognitive comportementale) et examiner ensuite avec lui son génogramme de carrière (dont les référents sont systémiques), ainsi que les résultats d'un test de personnalité (renvoyant à une conception différentielle du sujet humain).

Dans l'entretien de conseil en orientation, l'éclectisme des référents théoriques va de pair avec la mise en œuvre d'une diversité de techniques : ainsi, des formes non directives, directives et structurées d'interaction alternent. Différents domaines semblent en effet devoir être explorés par la personne pour l'aider à s'orienter. Par exemple : ses études, connaissances et diplômes, sa situation et sa trajectoire familiale, ses activités professionnelles passées

et présentes, ses compétences et sentiments d'efficacité dans différents domaines, certaines difficultés particulières, ses attentes, buts et désirs, etc. Pour permettre au consultant d'effectuer cette exploration, le conseiller peut utiliser certains outils (des questionnaires ou des tests, par exemple) mais aussi des entretiens (parfois en groupe) qui, dans certains cas, sont peu directifs ou « non directifs » et, dans d'autres, peuvent l'être nettement plus, voire constituer des entretiens structurés.

Un conseiller peut, par exemple, suggérer à un consultant de s'engager dans le récit de sa vie, dans « son histoire de vie* » telle qu'il la structure et formalise, dans la situation qui est la sienne aujourd'hui et dans le contexte particulier de cette interaction de conseil. Ce faisant, le conseiller adopte généralement une forme d'entretien non directive ou peu directive. À l'opposé, les suggestions de Nancy Schlossberg (voir l'article « Transition ») pour la phase « d'évaluation* » de la méthode de conseil qu'elle recommande constituent un exemple d'entretien directif. Le consultant doit explorer systématiquement sa *situation*, ses ressources personnelles (*soi**), les *soutiens* dont il peut disposer et les *stratégies* qu'il peut déployer. Pour l'y aider, le conseiller lui pose des questions dans des domaines prédéfinis. « Les portefeuilles de compétence », quand ils sont constitués à l'occasion d'une interaction de conseil, représentent, pour leur part, l'exemple d'une technique structurée d'entretien : les différentes étapes doivent être effectuées dans un certain ordre (d'abord définir des objectifs, puis expliciter son itinéraire de vie, ensuite recenser et analyser les acquis de formation, etc.) et, pour chacune de ces différentes étapes, des questionnements précis sont prévus (portant, par exemple, dans le cas des compétences acquises en formation, sur : les dates, établissements et périodes de formation, l'intitulé et le niveau des formations, le déroulement et les modalités de la formation, les modalités d'évaluation, les applications personnelles faites par le candidat de ces connaissances et savoirs acquis en formations, etc.).

Par-delà cette diversité, il semble que la plupart des interventions de conseil en orientation s'organisent en trois grandes étapes au cours desquelles les entretiens — prenant des formes plus ou moins directives — occupent une place variable mais toujours importante. C'est le cas, par exemple, de « l'entrevue d'évaluation en conseil d'emploi » de Conrad Lecomte et Louise Tremblay ou du « conseil de carrière » de Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston (voir l'article « Conseil en orientation »). Gerard Egan, avec le « modèle de l'accompagnateur qualifié » (*skilled-helper model*) fut sans doute le premier à décrire une telle structure. Dans le modèle de Egan, la première étape vise à amener le consultant à faire le point sur sa situation actuelle et à identifier et clarifier les problèmes clés qu'il lui faut résoudre. Cette étape comprend trois moments. Le premier consiste à aider le consultant à raconter son histoire en donnant tous les détails nécessaires pour que des objectifs puissent en être dégagés : la question clé est donc pour le consultant de « découvrir ce qu'il veut vraiment ». Le deuxième

moment vise à lui permettre de dépasser les « points aveugles » qui l'empêchent de se percevoir tel qu'il est, de voir la situation qui lui fait problème telle qu'elle est et de repérer des opportunités qui pourraient l'aider (la référence au cadre conceptuel de Rogers est ici évidente). Le troisième moment consiste à choisir le bon problème et les opportunités adéquates sur lesquels travailler.

La deuxième étape vise à aider le consultant à dessiner son « scénario préféré » relatif à ce qu'il désire. Cette étape comprend aussi trois moments : d'abord, imaginer des possibilités relatives à un meilleur futur (il s'agit d'identifier ce qui importe le plus pour la personne), ensuite définir un programme de changement (définir des objectifs précis et réalistes) et, enfin, repérer les facteurs qui peuvent inciter le consultant à s'engager dans ce programme. La troisième étape vise à définir des stratégies d'action : il s'agit, d'abord, d'identifier des stratégies possibles (parmi les diverses actions qui pourraient permettre au consultant d'atteindre ses objectifs), ensuite, de choisir les stratégies qui lui conviennent le mieux (en fonction de ses talents, de ses ressources, de son style, de son tempérament et du temps dont il dispose) et, enfin, de faire un plan d'action.

Dans la réalité de l'intervention de conseil, ces trois étapes (avec les moments qu'elles comprennent) présentent une structure nettement moins linéaire. De plus, chacune d'elles renvoie à des actions à entreprendre immédiatement (en vue, par exemple, lors de la première étape, que le consultant s'assure que « c'est bien cela qu'il veut vraiment »). L'entretien constitue la technique privilégiée par Egan. Il s'agit, le plus souvent, d'entretiens de groupe. Egan propose au conseiller un important canevas de questions, de thèmes, de points à aborder, etc., lors de ces entretiens.

L'entretien de sélection professionnelle

L'entretien de sélection professionnelle est une pratique de recrutement* particulièrement développée, notamment en France pour celui des cadres. Le recrutement constitue un processus dont l'objectif est de répondre aux besoins en capital humain d'une entreprise et de permettre au candidat retenu de trouver une insertion professionnelle qui lui convient. Ce processus comprend de nombreuses étapes, parmi lesquelles : la définition du besoin de main-d'œuvre de l'entreprise concernée (ce qui suppose de définir le poste de travail en précisant tout particulièrement ses exigences en matière de formation, d'expériences et de comportements), la diffusion de l'information en vue d'attirer les candidats adéquats, la rédaction par ceux-ci de lettres de candidatures et curriculum vitae, le tri et la sélection de ceux apparaissant les plus en adéquation avec le profil du poste, etc. Les entretiens de sélection n'interviennent généralement que dans la dernière partie du processus de recrutement : après la présélection d'un nombre réduit de candidats en

fonction de leur CV et de leur lettre de motivation. L'entretien de sélection s'intègre normalement à un ensemble d'autres techniques visant à départager le candidat telles que des tests ou questionnaires (d'intelligence, d'aptitudes diverses, de personnalité, etc.), des centres d'évaluation (*assessment center* : où l'on demande au candidat d'effectuer une série d'activités standardisées, généralement en groupe, en vue de prédire des comportements estimés pertinents dans le poste où il est candidat), des échantillons de travail (où l'on demande au candidat d'effectuer certaines activités « prototypiques » de l'emploi auquel il postule), etc. Il arrive que l'entretien de sélection soit employé sans aucune autre de ces techniques.

La situation d'entretien — souvent précédée par un entretien téléphonique — prend généralement la forme d'une interaction duelle recruteur — candidat. Ce n'est pas toujours le cas : parfois plusieurs candidats peuvent être amenés à interagir dans un petit groupe animé par un ou plusieurs recruteur(s) (on peut leur demander par exemple de jouer certains jeux de rôles). Il peut arriver que les candidats participent à une série d'entretiens, soit avec différentes personnes de l'entreprise, soit avec un même recruteur. La situation où un seul candidat rencontre en même temps plusieurs recruteurs se rencontre plus rarement.

L'objectif majeur du recruteur dans l'entretien de sélection est de repérer et retenir les « meilleures » candidatures à un emploi : les plus qualifiées, celles qui s'inséreront le mieux dans l'environnement professionnel. Les questions adressées au candidat, lors de l'entretien, portent donc principalement sur sa biographie professionnelle (et souvent personnelle) : sa formation, ses expériences de travail, ses attentes, ses objectifs, sa connaissance du poste et de ses exigences ainsi que de l'entreprise où il postule. L'entretien de sélection est aussi une occasion donnée au candidat d'obtenir des informations sur le poste, l'emploi et l'entreprise où il postule. L'entretien peut aussi avoir pour objectif d'accroître la motivation de certains « excellents » candidats.

Les entretiens de sélection peuvent être plus ou moins structurés. On en distingue trois grandes formes : traditionnelle, structurée et situationnelle. La forme « traditionnelle » (la plus courante, semble-t-il) est celle d'un entretien semi-directif où le recruteur introduit les thèmes mentionnés ci-dessus. Un entretien « structuré » est constitué par un ensemble de questions que le recruteur soumet systématiquement à tous les candidats. Les réponses attendues à ces questions sont définies en se fondant sur l'analyse du poste de travail. La formulation de ces questions (et des réponses attendues) est le fruit d'un travail d'enquête auprès de collaborateurs connaissant bien le poste ou occupant un poste analogue. Elles portent, en particulier, sur les connaissances précises que le candidat doit posséder pour occuper le poste, sur les aptitudes nécessaires (communiquer, négocier, identifier une panne, etc.), sur les exigences concourant à son adaptation (psychologiques, physiques, idéologiques, etc.). Un entretien « situationnel » est une forme particulière d'entretien

structuré, se fondant sur la méthode des incidents critiques de John C. Flanagan (1954). Ceux-ci sont constitués par la définition — par les superviseurs — de conduites précises jouant un rôle — soit positif, soit négatif — dans le succès à un certain poste de travail (par exemple, pour une secrétaire : « ouvre tout le courrier non confidentiel et le répartit à bon escient », « laisse des fautes d'orthographe dans la correspondance »). Ces incidents donnent lieu à la rédaction de questions et de réponses, ainsi qu'à la détermination du « poids » positif ou négatif de chacun de ces incidents (ainsi, dans l'exemple ci-dessus, le premier incident peut se voir attribuer une valeur de +2 et le second de -7).

La validité et la fidélité des entretiens traditionnels de sélection sont faibles : différentes études et synthèses montrent, par exemple, que le degré d'accord entre recruteurs (fidélité) après un entretien est faible et que le lien entre l'évaluation d'un candidat et ses performances effectives ultérieures (validité prédictive) un an plus tard est tout aussi médiocre. En revanche les entretiens structurés (et situationnels) s'avèrent nettement plus fiables : sans doute parce que toutes les questions posées au candidat sont relatives à la situation concrète de travail et que les évaluations renvoient à des définitions précises.

Les entretiens de recherche dans les domaines de l'orientation et de l'insertion

Les entretiens de recherche en orientation et insertion ne se spécifient par rapport aux entretiens de recherche en général que par leur objet qui les situe dans les problématiques de recherche en orientation : formation des intentions d'avenir chez les jeunes, anticipation des transitions, stratégies de *coping*, facteurs de l'insertion professionnelle, analyse de l'activité et des compétences au travail, processus en jeu dans la reconnaissance des compétences et la validation des acquis, etc. C'est pourquoi ces entretiens peuvent être globalement définis comme des « situations de communication orale plus ou moins directive entre interlocuteurs ayant un objectif de connaissance ».

Les entretiens mis en œuvre dans ces recherches sont le plus souvent de forme « classique » : celle d'une interaction face à face entre un chercheur et un enquêté. On peut citer, à titre d'exemples, les travaux de Levinson *et al.* (voir l'article « Carrière »), ceux de Ginzberg *et al.* et ceux de Dumora (voir l'article « Développement »). C'est aussi le cas des récits d'insertion analysés par Démazière et Dubar (voir l'article « Histoire de vie »). D'autres recherches s'appuient sur des techniques d'entretien un peu différentes. Par exemple, Dubet et Martuccelli fondent leurs observations relatives à la subjectivation (voir l'article « Acteur social ») sur une approche d'interactions en groupes d'une dizaine de personnes relativement homogènes d'un point de vue sociologique (élèves, enseignants, etc.). Ceux-ci exposent leurs choix,

émotions, représentations, etc., à partir de ce qui les rapproche. Ces groupes sont, par ailleurs, confrontés à des acteurs auxquels ils sont liés et auxquels ils s'opposent dans le cadre de leur expérience commune. Par exemple, un professeur principal dans un groupe d'élèves. Les témoignages sont donc recueillis dans différentes perspectives : celles de représentations élaborées en commun à l'occasion d'échanges entre personnes qui se ressemblent et celles de représentations liées à des échanges d'arguments et à des perceptions croisées.

Cette mise à distance de l'expérience immédiate afin de « la mettre en mots » à l'occasion d'interactions n'est pas sans rappeler les méthodes utilisées en psychologie du travail par Yves Clot pour analyser l'activité : les instructions au sosie et les autoconfrontations simples et croisées. Les instructions au sosie ont un point commun avec l'entretien d'explicitation de l'action de Pierre Vermersch. Dans les deux cas, il s'agit d'explicitier son activité à quelqu'un. Mais elles s'en différencient sur un point majeur : dans les instructions au sosie (où la personne doit décrire toutes ses activités pour que son sosie puisse prendre sa place sans que personne ne s'en aperçoive), le sujet est amené à se placer au point de vue de l'autre (mon alter ego qui ne sait encore rien) pour formaliser son expérience, ce qui n'est pas le cas dans l'explicitation de l'action passée. Une mise en perspective de l'expérience analogue se retrouve dans les entretiens d'autoconfrontation : deux travailleurs ayant été filmés pendant la réalisation d'une même tâche, chacun commente — en s'adressant au chercheur — les deux films, d'abord seul (autoconfrontation simple), puis avec l'autre (autoconfrontation croisée). De telles techniques d'entretien de recherche pourraient sans doute trouver leur place dans des entretiens d'aide à l'orientation. Leur objectif fondamental n'est-il pas d'aider le consultant à prendre du recul par rapport à ses expériences passées et présentes pour les inscrire dans la perspective de projets futurs ?

Références

- AUBRET J., BLANCHARD S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, Dunod.
- BALICCO C. (1997). *Les Méthodes d'évaluation en ressources humaines. La fin des marchands de certitude*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- DÉMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques ; l'exemple des récits d'insertion*. Paris, Nathan.
- EGAN G. (1998). *Exercises in Helping Skills : A Manual to Accompany the Skilled Helper* (6^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks-Cole Publishing Co.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- LHOTELLIER A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan.

ÉVALUATION (*EVALUATION*)¹

L'évaluation est le processus qui conduit, après avoir prélevé de l'information, à poser un jugement de valeur, une appréciation, sur quelque chose et ce jugement de valeur lui-même. Avant d'être codifiée l'évaluation est une pratique sociale spontanée et tout objet est susceptible d'être évalué. Dans le contexte de l'orientation et de l'insertion on peut distinguer deux grandes classes d'objets : les politiques ou les pratiques et les personnes. Dans le premier cas on apprécie des effets, dans le second on recherche des propriétés. L'évaluation des institutions ou des organisations se ramène soit à l'évaluation des politiques dans la mesure où la fonction des institutions est de conduire des politiques, soit à l'évaluation des personnes dans la mesure où ces politiques visent à transformer les personnes. Le jugement de valeur résulte toujours de la comparaison entre un référent (critères, normes, objectifs de formation ou de production, référentiel d'emploi ou de formation...) et la réalité observée (le référé). Il a ensuite des conséquences. On peut donc distinguer trois étapes dans l'acte d'évaluer : son élaboration, son énonciation et ses usages. L'évaluation est dite instituée lorsque les trois étapes sont explicitées, spontanée lorsque l'élaboration n'est pas explicitée, implicite lorsque l'on observe seulement ses usages (on peut par exemple avoir une attitude négative vis-à-vis de quelqu'un sans en indiquer les raisons).

L'évaluation des politiques et des pratiques

Elle peut se faire à des niveaux différents : on peut chercher à évaluer le système de formation dans sa totalité, l'Agence nationale pour l'emploi, des

académies ou des bassins de formation, des établissements... On peut s'intéresser à des actions particulières : quels sont les effets de la scolarisation à deux ans, de l'enseignement précoce des langues étrangères, des avantages donnés aux zones d'éducation prioritaire ? Ou plus précisément encore, quels sont les effets de telle ou telle méthode pédagogique ? quels sont les effets de l'éducation* à l'orientation au collège ? est-il utile d'introduire des modules d'éducation cognitive dans les stages de mise à niveau ? La visée de ces évaluations est pratique. Il ne s'agit pas de valider un savoir mais plutôt de fonder des décisions, de les justifier *a posteriori* ou de les aménager.

La méthodologie de l'évaluation des actions est moins élaborée que celle de l'évaluation des personnes. Une définition aussi précise que possible des objectifs est un préalable à toute évaluation. En principe cette définition des objectifs doit être antérieure au démarrage de l'action et il est aussi souhaitable que les modalités de l'évaluation soient prévues dès la mise en place de l'action. Des objectifs on tirera des indicateurs de résultats. S'il s'agit par exemple d'évaluer un programme d'insertion, les taux d'emploi, à l'issue du programme ou après un délai, seront privilégiés, mais il faudra aussi tenir compte notamment du coût de l'opération et de la satisfaction des bénéficiaires. Afin d'en tirer des indications utiles les résultats doivent être interprétés et replacés dans leur contexte. Ainsi, si l'on peut juger de l'efficacité d'un lycée à partir du taux de succès au baccalauréat, il faut relativiser ce taux en tenant compte de la composition sociale de l'établissement, de son recrutement et des éliminations opérées en cours de scolarité.

Au cours de la procédure d'évaluation les informations pertinentes sont recueillies en exploitant des documents, en questionnant les acteurs, en ayant éventuellement avec eux des entretiens approfondis. La méthodologie mise en œuvre est alors celle des enquêtes quantitatives ou qualitatives. Lorsque des approches quasi expérimentales sont possibles, et elles le sont quasiment toujours dans l'évaluation des méthodes de formation où l'on peut comparer un groupe témoin et un groupe expérimental, elles méritent d'être privilégiées. Certes, leur mise en œuvre est coûteuse mais leurs conclusions sont toujours beaucoup plus fiables que celles qui proviennent d'études descriptives. On a souvent à choisir entre une évaluation interne, conduite par ceux qui sont impliqués dans l'action à évaluer, et une évaluation externe. L'évaluation externe est souvent plus objective dans la mesure où elle échappe à tous les biais inhérents à l'implication. Par contre il est souvent plus facile d'amorcer des processus de changement à partir d'évaluations internes. En fait, évaluations internes et évaluations externes peuvent se combiner et l'évaluation externe a toujours intérêt à être négociée.

L'évaluation en formation

La réflexion sur l'évaluation des personnes a été souvent conduite à propos des acquisitions des élèves. On sait que les notes attribuées aux élèves par les enseignants jouent un rôle considérable dans l'orientation des élèves et que, malgré le discours sur les compétences*, la qualification* est encore souvent définie par le diplôme*. En France, c'est principalement en fonction de leur rendement scolaire évalué, tout au long de l'année ou au moment des examens, par des enseignants que les élèves sont ventilés dans des filières hiérarchisées. Des travaux anciens, remontant aux années 1930, et régulièrement confirmés jusqu'à aujourd'hui, montrent clairement que la notation est beaucoup moins objective qu'on ne l'imagine habituellement. Ils ont donné naissance à une discipline, la docimologie. Lorsque l'on fait corriger une même série de copies par des enseignants différents trois types de désaccords sont constatés : la moyenne attribuée au lot de copies varie d'un correcteur à l'autre, il en va de même de la dispersion des notes (certains différencient peu les élèves et n'utilisent qu'une partie de l'échelle des notes possibles tandis que d'autres les différencient fortement), enfin, et c'est sans doute le désaccord le plus important car il est le plus difficile à corriger, les correcteurs n'ordonnent pas les copies de la même manière. Bien qu'ils soient moins marqués dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines littéraires, ces désaccords touchent toutes les disciplines. Les études conduites sur les examens réels témoignent également des incertitudes de la notation. Les élèves qui passent le baccalauréat sont affectés à un jury sur la base du hasard. En l'absence de divergences sur la notation les écarts entre les moyennes des différents jurys s'expliqueraient uniquement par des fluctuations d'échantillonnage que l'on peut estimer et qui, compte tenu de la taille des échantillons, sont faibles. Or les écarts observés sont nettement supérieurs aux écarts prédits à partir des seules fluctuations des échantillons.

Le manque d'objectivité de la notation est donc flagrant. Il n'est guère satisfaisant, dans une société qui se hiérarchise largement en fonction de critères méritocratiques scolaires, que l'orientation et la certification, pour un nombre important d'élèves, dépendent du hasard qui a présidé aux choix des correcteurs. Il rend aussi ambigu tous les usages qui sont faits de la notation. Les écarts de notation proviennent de la personnalité des correcteurs et de leurs expériences (notamment du niveau des élèves auxquels ils enseignent). Pour y remédier, ou au moins limiter ses effets, plusieurs voies sont possibles : la multi-correction, l'établissement de barèmes, l'explicitation des objectifs de l'évaluation et, ce qui est le moyen le plus radical dans les domaines où il est pertinent, l'usage de tests* de connaissances. Certains biais dans la notation ne doivent rien au hasard. Pour noter une copie, le correcteur prélève des indices. Cette sélection d'indices est orientée par des représentations préalables : s'attendant à ce qu'un élève de milieu populaire réussisse moins bien qu'un élève des classes moyennes, le correcteur aura

tendance à privilégier les indices qui confirment son attente. Cet élève sera donc sous-évalué, ce qui pourra avoir des conséquences sur son orientation. Ce mécanisme permet aussi de comprendre la sous-estimation des filles dans les disciplines scientifiques.

L'évaluation scolaire remplit trois grandes fonctions. Elle permet d'abord des bilans après un cycle de formation. Ce type d'évaluation a un champ large (évaluation sommative) et il est utilisé pour la certification, notamment au moment des examens. L'évaluation peut aussi fournir des informations permettant une régulation de la formation (évaluation formative). Les informations utiles sont de nature diverse. Elles peuvent fournir un bilan analytique détaillé des connaissances des élèves et indiquer ainsi à l'enseignant les lacunes de chacun (c'est dans cet esprit que sont réalisées chaque année des évaluations nationales en début de CE2, de sixième et de seconde). L'évaluation formative peut avoir de plus grandes ambitions en renseignant sur le processus d'apprentissage lui-même et les causes des difficultés rencontrées. Dans cette perspective l'analyse des erreurs commises par les élèves au cours de la résolution des exercices se révèle souvent utile car elle permet d'appréhender leurs conceptions souvent erronées de la chose enseignée et la nature des opérations mentales qu'ils mobilisent pour apprendre. L'application d'épreuves psychologiques spécifiques permet également d'apporter des constats utiles à la remédiation des difficultés à apprendre. Enfin, l'évaluation peut servir à anticiper (évaluation pronostique). Des observations réalisées en début de cycle on peut conclure, à partir de l'expérience passée, à un risque d'échec en fin de cycle, risque qui sera limité si on met en place des procédures de soutien adéquates. Les différences d'orientation sont souvent justifiées par la valeur pronostique des notes scolaires.

Pour être interprétés, les résultats d'une évaluation doivent être situés par rapport à d'autres résultats réels ou possibles. Les performances d'un élève peuvent être comparées à celle des élèves de sa classe ou à celles de tout autre groupe (évaluation comparative ou normative). On peut aussi les comparer aux résultats attendus ou aux objectifs à atteindre (évaluation critériée ou par objectifs), ce qui suppose que ceux-ci aient été l'objet d'une définition opératoire. On peut encore les comparer aux résultats antérieurs de ce même élève et ainsi apprécier ses progrès. La notation scolaire prétend permettre ces trois types de comparaison mais son caractère approximatif fait qu'elle ne s'acquitte correctement que de la première.

Les évaluations professionnelles

Après avoir été recruté* à la suite d'évaluations destinées à apprécier sa capacité à occuper un emploi et à s'adapter à une entreprise, le travailleur est périodiquement évalué tout au long de sa vie professionnelle. Voulant aller au-delà du simple constat de l'efficience dans le travail, ces évaluations

visent à améliorer la gestion et le développement des ressources humaines ainsi qu'à maintenir ou augmenter la motivation du personnel afin de rendre l'entreprise plus performante. En règle générale l'évaluation est conduite par la hiérarchie au cours d'entretiens. Lorsque les entretiens sont conduits sans méthode, comme de simples conversations, l'évaluation aboutit à un jugement sommaire qui exprime davantage le sentiment affectif global de l'évaluateur bien plus qu'il ne décrit des attributs de l'évalué. Le plus souvent un effort est réalisé pour rendre l'évaluation plus analytique et une série de critères sont énoncés. Mais on constate que ce sentiment global de sympathie ou d'antipathie vient contaminer les évaluations sur les divers critères (effet de halo). Ces évaluations manquent singulièrement d'objectivité, au moins autant que les évaluations scolaires traditionnelles au moyen de notes. Elles peuvent être améliorées si l'entretien est centré sur des objectifs préalablement définis, qu'ils aient été négociés ou imposés, ou sur des faits significatifs qui se sont produits depuis la dernière évaluation. Il arrive que pour les cadres on utilise des formes d'évaluation qui mobilisent d'autres évaluateurs que les supérieurs hiérarchiques. Dans la technique dite du « 360 degrés » le même questionnaire précis et détaillé concernant une personne doit être rempli non seulement par son ou ses responsables hiérarchiques, mais aussi par ses collègues et collaborateurs, voir même par ses subordonnés. Cette procédure, pas très facile à mettre en œuvre, présente l'avantage de mettre en évidence la diversité des points de vue et rappelle utilement qu'il n'y a pas d'évaluation en soi.

Les bouleversements dans l'organisation du travail induits par les changements technologiques et la mondialisation de l'économie ont entraîné des modifications dans les modes de certification de la qualification* professionnelle. Traditionnellement, la qualification était définie par le niveau de formation* professionnelle initial qui assurait à chacun une place dans l'entreprise garantie par les conventions collectives. Ce mode de certification, sous la responsabilité et le contrôle du ministère de l'Éducation nationale ou d'autres ministères, et qui concerne à la fois des formations publiques et des formations privées, subsiste mais il a été complété par la création de « certificats de qualification professionnelle » délivrés par des organismes compétents sous l'égide des instances paritaires branches professionnelles. Devant répondre rapidement à des besoins de qualification précis, les formations conduisant à ces certificats sont très diverses et spécialisées. Certaines sont assez brèves, de l'ordre d'une centaine d'heures, d'autres beaucoup plus lourdes (jusqu'à deux années). Les prérequis exigés sont très variables. Certaines de ces formations sont accessibles aux demandeurs d'emploi ou aux sortants du système éducatif, d'autres ne peuvent être suivies que dans le cadre du plan de formation de l'entreprise ou du congé individuel de formation. La formation se fait principalement en entreprise. Toutes ces formations sont organisées sous une forme modulaire et la certification peut se faire partiellement ou totalement par la validation des acquis*.

Au sein des entreprises on a aussi mis en place des procédures de certification des compétences* conduisant à des « certificats de compétences en entreprise » délivrés sous le contrôle des chambres de commerce d'industrie et destinés à faciliter la mobilité* professionnelle. Cette procédure, parente de la procédure de validation des acquis, se déroule en trois temps. Le salarié, en accord avec son entreprise, et avec le soutien d'un évaluateur appartenant à un centre agréé, doit d'abord réfléchir à son activité et établir un « portefeuille des compétences » dont il souhaite la validation ainsi que des faits qui les attestent. Dans un second temps, ce portefeuille est validé.

Évaluation et aide à l'orientation

Dans le système d'enseignement, tel qu'il fonctionne aujourd'hui en France, l'orientation* scolaire est fondée pour l'essentiel sur les évaluations scolaires des enseignants pratiquées généralement au cours de l'année qui précède l'orientation. On a vu que ces évaluations étaient approximatives et biaisées. Les grandes filières de formation à l'issue de l'enseignement commun (générale, technologique, professionnelle) sont hiérarchisées selon leurs exigences scolaires. L'orientation vers les filières peu prestigieuses se fait le plus souvent par défaut et est mal vécue. Dans ce contexte, les caractéristiques positives des élèves autres que leur efficience scolaire, mais pourtant pertinentes pour leur orientation, ne sont pas prises en compte et l'orientation s'apparente à un processus de sélection. On affirme souvent que l'orientation est continue mais cette continuité est surtout la continuité des évaluations scolaires.

Pendant leur scolarité au collège, les élèves bénéficient de modules d'éducation* à l'orientation qui ont pour ambition de leur faire découvrir le monde des métiers et de leur permettre d'élaborer des projets* positifs et réalistes. Ces modules font largement appel à l'auto-évaluation de caractéristiques de personnalité (les intérêts professionnels* notamment), beaucoup plus rarement à l'évaluation de caractéristiques cognitives. Les projets élaborés sont largement dépendants de la « valeur » scolaire des élèves, avec des variations notables, à valeur scolaire égale, selon l'origine sociale (inégalités*), et les conseils de classe se bornent à les entériner, éventuellement en les révisant à la baisse. Au sein des grandes filières, il existe aussi une hiérarchie fondée sur les résultats scolaires (la section S est plus prestigieuse que la section L, les BEP de l'électronique sont mieux cotés que ceux du bâtiment), mais elle est moins stricte que la hiérarchie inter-filières et la liaison avec les résultats scolaires est donc un peu moins forte. Dans les limites de la filière une certaine liberté de choix est alors possible et une évaluation des intérêts et des capacités des élèves peut alors contribuer à l'émergence de préférences et faciliter les prises de décision. Reste à savoir, bien sûr, si les possibilités d'accueil en formation permettront que les choix énoncés soient retenus au moment de l'affectation.

Le problème se pose en des termes voisins lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur : hiérarchie forte entre les filières avec l'opposition entre le secteur sélectif (classes préparatoires aux grandes écoles, et à un moindre degré IUT) et le secteur non sélectif (universités) ; sélection selon des critères scolaires (un dossier de contrôle continu). Par contre, à l'intérieur des filières le choix est plus libre : le titulaire d'un baccalauréat, quel que soit le baccalauréat, peut s'inscrire dans toutes les spécialités universitaires. À ce niveau, au-delà de la diffusion nécessaire d'informations sur les études et les professions, une aide individualisée à l'orientation est souhaitable. Par exemple, à la suite de l'examen approfondi des capacités et des motivations d'un bachelier technologique, de ses conditions concrètes d'existence aussi, on pourrait voir s'il a raison ou non de s'inscrire à l'université (le fait que le taux d'échec des bacheliers technologiques entrant à l'université soit élevé n'est pas une raison suffisante pour les dissuader tous de persévérer dans un tel projet). Malheureusement les services d'aide à l'orientation des étudiants (orientation universitaire*) sont si sous-développés dans les universités françaises que rares sont ceux qui peuvent bénéficier d'un tel accompagnement dont la rentabilité sociale est pourtant certaine.

L'orientation des adultes* se pose dans des termes différents. Si l'évaluation des motivations* a toujours une place importante, celle des compétences* acquises au cours de l'activité professionnelle antérieure devient centrale. Celle-ci prend le plus souvent la forme d'une auto-évaluation assistée parente de celle que l'on rencontre dans les procédures de validation* des acquis.

L'évaluation n'est pas qu'un simple prélèvement d'informations sur un individu en vue de prendre des décisions à son égard ou, en les lui restituant, de l'aider à s'orienter. C'est en grande partie à partir des évaluations dont il est l'objet que l'individu construit l'image qu'il se fait de lui-même (construction de soi*). Les informations sur soi, souvent recherchées au moment de l'adolescence, sont intériorisées et synthétisées. Elles peuvent être relativisées mais leur impact n'en est pas moins fort. Des caractéristiques comme la confiance en soi ou le sentiment de compétence* sont le produit des évaluations scolaires.

Références

- ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P. (1979). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne, Lang.
- AUBRET J., GILBERT P. (2003). *L'Évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique), Mardaga.
- BARBIER J.-M. (1985). *L'Évaluation en formation*. Paris, PUF.

- BLANCHARD S., BONICEL M.-F., BONORA D., VOGLER J. (1996). *L'Évaluation*. Paris, Hachette.
- HUTEAU M. (1994). *Les Techniques psychologiques d'évaluation des personnes*. Paris, EAP.
- LANDSHEERE G. DE (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, PUF.
- LÉVY-LEBOYER C. (2000). *Évaluation du personnel. Quelles méthodes choisir ?* Paris, Éditions d'Organisation.
- MERLE P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.
- THELOT C. (1993). *L'Évaluation du système éducatif*. Paris, Nathan.

EXPLORATION (*EXPLORATION*)¹

L'exploration est le processus psychologique qui permet l'émergence de préférences pour des voies d'études et des professions.

Un processus de comparaison

L'individu dispose en mémoire d'une information sur lui-même stockée sous forme de différents schémas de soi* qui, généralement, permet de le positionner sur des traits (il se perçoit comme bon ou mauvais élève, comme aimant ou n'aimant pas les contacts sociaux...). Il dispose aussi, sous formes de représentations*, d'une information sur le monde des formations et des professions. Ces représentations sont constituées pour l'essentiel de prototypes qui caractérisent les filières de formation et les professions au moyen de quelques attributs jugés essentiels. Lorsque l'individu pense à son avenir, soit à la suite de sollicitations externes, soit spontanément, il active un schéma de soi et un prototype, le prototype devient alors un soi possible. Lorsque c'est le schéma de soi qui est d'abord activé, l'individu active le ou les prototypes qui semblent lui correspondre, c'est-à-dire qui ont des attributs communs avec le schéma de soi. Le schéma de soi « je suis bon en français » pourra activer les prototypes de professeur de lettres, de journaliste, ou encore de rédacteur en publicité car « être bon en français » est un des attributs saillants de ces professions. Cette mise en correspondance suppose que l'information* sur le monde professionnel soit personnalisée. Lorsque c'est un prototype qui est activé, l'individu activera les schémas de soi correspondants.

1. Par Michel Huteau.

Un prototype et un schéma de soi étant simultanément activés, l'individu procédera, en mettant en œuvre diverses stratégies, à une évaluation de leur congruence. En cas de mauvaise congruence le soi possible est provisoirement rejeté, il est provisoirement accepté si la congruence est jugée suffisante. Prenons le cas d'un élève qui pense à la profession d'ingénieur (soi possible). S'il sait que les études d'ingénieur supposent un bon niveau en mathématiques et que l'activité de l'ingénieur est surtout technique — deux traits qui caractérisent le prototype de la catégorie « ingénieurs » — il sera amené à s'interroger sur ses compétences en mathématiques et sur son intérêt pour la technologie. À l'issue de cette interrogation le soi possible « ingénieur » peut être retenu, il intégrera alors le répertoire des soi possibles validés, il peut aussi disparaître. On peut aussi envisager le cas d'un élève qui n'a jamais envisagé « ingénieur » comme soi possible. Si son schéma de soi du moment lui dit qu'il est bon en mathématiques, ce trait peut activer, par association, le prototype de la catégorie « ingénieurs ». Il y a alors émergence d'un soi possible. Le cas où le jugement de congruence est incertain est intéressant. Cette situation, source de dissonance comme toutes les situations de conflit cognitif, conduit l'individu à approfondir la connaissance qu'il a de lui-même et celle du monde professionnel. Le processus de comparaison soi-représentation des professions peut être décrit comme un processus d'appariement*.

La répétition de ce processus conduit généralement à une stabilisation plus ou moins précoce des préférences qui sont de mieux en mieux argumentées. Lorsque l'information relative à une préférence est synthétisée on parle souvent de « cristallisation ». Reste alors à hiérarchiser ces préférences, ce qui conduit à une décision* et à affiner un projet*.

Chez les jeunes scolarisés deux attributs des professions sont particulièrement saillants : leur prestige social et, à un moindre degré, leur caractère plus ou moins féminin ou masculin (voir l'article « Carte cognitive des professions »). Les attributs correspondants pour les schémas de soi sont l'ambition professionnelle, déterminée par le milieu social et par la réussite scolaire et l'identité de genre*. Il semble bien que, souvent, le jeune opère une première sélection des schémas de soi possibles à partir du prestige social, puis une seconde sélection à partir de leur féminité ou de leur masculinité. Ce processus de circonscription étant opéré, d'autres attributs de soi et des professions seront alors pris en compte (compétences* possédées et compétences requises, intérêts* manifestés et intérêts susceptibles d'être satisfaits par l'activité professionnelle...).

Évolution et contextes

Chez les enfants, et c'est encore le cas au début de l'adolescence* chez beaucoup de jeunes collégiens, les préférences professionnelles énoncées ne

résultent pas de ce mécanisme mais sont le produit d'identifications. Le jeune se confond avec un personnage réel ou fictif qui devient un modèle et il s'attribue certains caractères significatifs à ses yeux de ce modèle : il veut, par exemple, exercer la même profession. L'identification est un processus non réfléchi et les préférences ainsi énoncées ne sont pas justifiées. Cependant, très vite, le mécanisme que nous venons d'évoquer est à l'œuvre et, en même temps que d'autres sois possibles sont envisagées, les préférences provenant d'identifications sont confrontées aux schémas de soi de l'individu.

Le mécanisme de comparaison soi-professions ou filières est très général mais il ne sollicite pas les mêmes contenus selon l'âge des sujets et selon leur situation. De l'enfance à l'adolescence* la représentation de soi et la représentation du monde social deviennent progressivement plus riches, plus différenciées, plus abstraites, plus décentrées par rapport à la perception et à l'action. De nouveaux attributs sont donc pris en compte pour juger de la congruence entre schémas de soi et soi possibles. Ces évolutions permettent de rendre compte de l'instabilité des préférences. Les différences de situation entre l'adolescent encore scolarisé et l'adulte* en reconversion font que les attributs pertinents pour la comparaison soi-professions ne seront pas les mêmes chez l'un et l'autre. Les compétences* que l'adulte a acquises au cours de sa vie professionnelle seront centrales dans ses schémas de soi. Les soi possibles qu'il pourra envisager dépendront étroitement de la conjoncture du marché du travail*.

Pour que le processus de comparaison soi-professions se développe et conduise à une progression plusieurs conditions doivent être remplies. L'individu doit bien sûr être suffisamment informé sur les études et les professions. Selon son niveau d'information et selon son milieu d'appartenance, tous les sois possibles ne seront pas également disponibles. Il y a là une des sources des inégalités* en matière d'orientation. D'autres conditions sont relatives à l'image de soi*. Il est souhaitable qu'elle soit relativement stabilisée dans ses grandes lignes, d'ailleurs le processus même d'exploration contribue à cette stabilisation, sinon l'exploration est toujours à recommencer. Il est souhaitable également qu'elle soit positive et différenciée. Si dans la perception que le jeune a de lui-même un attribut négatif est fortement saillant (par exemple « je suis un nul »), le processus d'exploration tourne court.

Références

- DUMORA B. (1990). « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- PELLETIER D., NOISEUX G., BUJOLD C. (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal, Québec, McGraw-Hill.

FLEXIBILITÉ (*FLEXIBILITY*)¹

Terme sans équivalent dans les sciences physiques où on lui préfère la notion d'élasticité, la flexibilité (lat. *flexibilitas*) s'impose définitivement dans le vocabulaire social lorsque, au début des années 1980, l'OCDE diagnostique un excès de rigidité au sein de pays, la France au premier chef, réputés incapables d'ajuster leurs politiques et leurs structures économiques à la nouvelle donne du moment. Notion qui emporte avec elle des significations multiples, la flexibilité peut se définir de façon générique comme une faculté d'adaptation à un environnement évolutif et incertain. Très vite, il a été proposé de distinguer, par jeu d'oppositions, différentes formes de flexibilité : quantitative/qualitative, fonctionnelle/numérique/salariale, externe/interne... Une autre distinction commode différencie la flexibilité du travail de celle de l'emploi*.

Flexibilité et organisation du travail*

La flexibilité du travail, en premier lieu, est le produit de la remise en cause du taylorisme sous l'effet d'une révolution technologique qui, grâce à la robotique, à la bureautique, aux systèmes experts..., inaugure une nouvelle ère de l'automation. L'introduction de l'ordinateur dans l'atelier transforme ainsi les conditions de la production en grande série. Grâce à la programmation à la carte, il devient possible de fabriquer et d'assembler différents modèles sans procéder à une transformation préalable des installations. Le tour de force est que, au service d'un marché de plus en plus exigeant, cette flexibilité technologique ne cède en rien sur le registre de la productivité.

1. Par Michel Lallement.

Cette évolution va de pair avec une recomposition de l'organisation du travail et des entreprises. Les stratégies de modernisation bousculent les anciennes partitions entre ouvriers, techniciens et agents de maîtrise. Outre les fonctions de production directes, les opérateurs assument de plus en plus celles de contrôle qualité, de gestion de la production ou encore de maintenance de premier échelon. Avec en ligne d'horizon un modèle flexible à la japonaise, parfois un peu mythifié, nombre d'entreprises adoptent les principes de la *lean production* (« production maigre »). Pour répondre au mieux et au plus vite à la demande, il convient de cumuler les zéros : zéros stock, zéro défauts, zéro pannes, zéro papiers et, bien sûr, zéro délais. L'écrasement des lignes hiérarchiques constitue le pendant organisationnel de cette option « toyotiste ».

Dans les services également, la flexibilité s'impose au cœur du procès de travail. Au nom du client — qui, dans certains secteurs, était encore hier un usager —, l'organisation des tâches fait l'objet de révisions afin d'étendre les plages d'ouverture, faciliter le contact individuel direct et le suivi des prestations... La polyvalence, la disponibilité et l'implication subjective deviennent des mots d'ordre dans les multiples domaines concernés par la relation de service (soin, travail social, métiers de guichet...). Le glissement progressif de la qualification* vers la compétence* entérine, dans l'industrie comme dans les services, la volonté de se défaire d'un système de reconnaissance des valeurs du travail négocié sur des bases collectives vers un modèle qui incite à davantage à l'implication individuelle.

L'individualisation des salaires et du temps de travail

L'évolution des politiques salariales atteste de l'importance de cette évolution vers toujours plus d'individualisation et de flexibilité. Au plan macro-économique, d'abord, la rupture de 1982 a été décisive puisqu'a été remise en cause, à cette occasion, l'indexation des salaires sur le coût de la vie et sur les gains de productivité anticipés dans les secteurs moteurs de l'économie française. Au niveau de l'entreprise, ensuite, les années 1990 entérinent une montée des pratiques d'individualisation du salaire, une plus grande diversification des pratiques salariales ainsi qu'une partition plus affirmée entre cadres et non-cadres. Selon l'enquête RÉPONSE du ministère du Travail, seuls 5 % des établissements français enquêtés en 1998 n'accordaient que des augmentations générales. Pour le reste, l'on voit se développer des formules multiples et complexes (augmentations individuelles, à la performance, réversibles ou non ; stock options ; primes...) dont l'objectif avéré est à la fois de rompre avec des formes de rémunération uniforme pour tous les salariés et de faciliter l'ajustement de la masse salariale aux contingences de l'environnement économique.

Le temps de travail est une autre variable sur laquelle les politiques de flexibilité ont aisément prise. Dans les entreprises de l'industrie comme dans celles du tertiaire, le modèle traditionnel d'horaire régulier, calé sur la semaine et à temps plein laisse place à une gestion temporelle de l'activité plus souple et plus éclatée. Si les modalités d'aménagement et de réduction du temps de travail mises en œuvre par les entreprises obéissent à des logiques variables, l'on constate néanmoins que, globalement, davantage de salariés entament leurs journées plus tôt le matin ou la finissent tard le soir, que les horaires « irréguliers » deviennent une réalité plus répandue, que le nombre de jours travaillés varie de plus en plus d'une semaine à l'autre ou encore que le travail du samedi et du dimanche est de moins en moins l'exception.

Les flexibilités du marché* du travail

Le second volet des politiques de flexibilité concerne l'emploi*. Les années 1970 avaient consacré la reconnaissance d'un « standard » incarné par les emplois à durée indéterminée, occupés à plein temps auprès d'un employeur unique, lui-même utilisateur direct des compétences du salarié. La crise économique a suscité un recours croissant aux formes particulières d'emploi. 60 % des entreprises de plus de cinq cents salariés font aujourd'hui appel à des travailleurs intérimaires, tout particulièrement dans des secteurs comme le bâtiment, le génie civil ou encore les industries de biens d'équipement. Les contrats à durée déterminée sont davantage utilisés dans les PME des commerces et des services ainsi que dans l'industrie agroalimentaire. Instrument de flexibilité, ils servent également de marche-pied vers l'emploi : les deux tiers des embauches s'opèrent à l'aide de contrats de ce type.

Selon les classifications administratives françaises, il existe quatre formes particulières d'emploi : l'intérim, les contrats à durée déterminée, les stages et contrats aidés par les pouvoirs publics et, enfin, l'apprentissage (auquel s'ajoute la formation en alternance). Si l'on s'en tient à cette définition, environ 10 % de la population active française détient un statut hors norme sur le marché du travail. Entre 1982 et 2002, la part de ces emplois singuliers a doublé et a atteint son acmé en 2000 (12 % contre 6 % en 1982). La multiplication de situations intermédiaires comme celles de travailleur à temps partiel, de bénéficiaires d'emploi aidé ou de stage de formation, de travailleur au noir... ajoute à la confusion et ne permet plus guère aujourd'hui de s'appuyer en toute certitude sur les statistiques officielles pour faire la part entre emplois standards et emplois flexibles.

Il est néanmoins quelques faits avérés. Ce sont, en premier lieu, les populations les moins qualifiées et les jeunes qui sont les plus exposés à la précarité*. La flexibilité de l'emploi, second point difficilement réfutable, est un processus sexué. Moyen de réduire l'activité en cas de besoin sans perdre

son emploi et avec une faible perte de salaire, le chômage partiel concerne plutôt des hommes. Le temps partiel, qui rime avec bas salaires et absence de carrière, est lui fondamentalement féminin. En augmentation au cours de ces dernières années (en 2002, 16 % de la population active occupée travaille à temps partiel contre 9 % en 1982), il est utilisé pour l'essentiel dans le tertiaire peu qualifié. Plus de 80 % de ces emplois sont occupés par des femmes et trois Françaises salariées sur dix sont dotées, au début des années 2000, d'un tel statut (contre 5 % des hommes salariés).

Références

- BARBIER J.-C., NADEL H. (2000). *La Flexibilité du travail et de l'emploi*. Paris, Flammarion.
- BEAUJOLIN R. (dir.) (2004). *Flexibilités et performances*. Paris, La Découverte.
- BOYER R. (1986). *La Flexibilité du travail en Europe*. Paris, La Découverte.
- LALLEMENT M. (2003). *Temps, travail et modes de vie*. Paris, PUF.

FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (*CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION*)¹

De la promotion sociale ponctuelle à la formation tout au long de la vie

Initialement confondue avec la promotion sociale conçue pour les salariés soucieux d'améliorer leurs conditions par un complément de formation, la formation professionnelle continue a connu quatre périodes d'essor essentielles durant la seconde moitié du xx^e siècle. Au milieu des années soixante l'ampleur des évolutions économiques et sociales qui affectèrent la sidérurgie, les mines de charbon et les industries textiles a conduit les partenaires sociaux à gérer la reconversion des travailleurs de ces secteurs en cours d'extinction. Cette période a été marquée par la loi du 16 juillet 1971 définissant l'éducation permanente, comprenant la formation* initiale et la formation continue, comme une obligation nationale. Une deuxième période a commencé au milieu des années soixante-dix avec la progression du chômage, elle n'est pas achevée à ce jour, et a nécessité la mise en œuvre de formations continues destinées à promouvoir le retour à l'emploi*. La troisième période est marquée par l'introduction des nouvelles technologies notamment informatiques dans les ateliers, les bureaux, les transports... qui a provoqué le développement de formations continues destinées à adapter les compétences* en cours d'emploi. Enfin, suite à l'objectif stratégique énoncé au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 ayant pour objectif de permettre à l'Union européenne de devenir l'économie de la connaissance la

1. Par Georges Solaux.

plus compétitive et la plus dynamique du monde, la politique de l'éducation est rassemblée dans un cadre d'éducation et de formation tout au long de la vie qui met à la fois l'accent sur l'apprentissage* qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après-retraite, et couvre toute forme d'éducation (formelle, informelle ou non formelle). Au-delà de la promotion professionnelle et sociale, la reconversion, le retour à l'emploi, l'adaptation et la formation tout au long de la vie semblent donc constituer le socle du développement de la formation continue.

Bénéfice collectif ou bénéfice individuel ?

La formation professionnelle continue est fortement dépendante du contexte économique dans la mesure où elle agit sur la qualité et la quantité du facteur travail, donc sur le coût du travail et les coûts de production, exerçant ainsi un effet sur la productivité et la compétitivité des entreprises. Les entreprises bénéficient donc quasi systématiquement des formations continues par la progression des gains de productivité et de compétitivité. Mais la formation professionnelle continue doit dans le même temps ménager un espace de liberté pour les salariés qui souhaitent valoriser des compétences acquises dans le cadre du travail ou de stages de formation. Les salariés bénéficient ainsi d'un droit individuel à la formation (DIF) qui leur permet de capitaliser vingt heures de formation, cumulables pendant six ans, dans la limite de cent vingt heures, d'un droit au congé individuel de formation (CIF), au congé de bilan* de compétences (CBC), au congé validation des acquis* de l'expérience (CVAE). Il est également prévu une certification (exemple de la VAE) sous la forme d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle enregistré dans le Répertoire national des certifications professionnelles, d'une qualification professionnelle établie par la Commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, d'une qualification professionnelle reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche. La définition de la formation professionnelle continue est donc en tension entre des déterminants macroéconomiques et des volontés individuelles.

Une organisation écartelée entre l'international et l'adaptation locale

Par ailleurs, les évolutions institutionnelles modifient les modes de régulation politique traditionnels en articulant deux dimensions complémentaires, voire concurrentes, de l'État, le développement de la réglementation européenne d'une part, les modes de régulation sont alors déterminés par le supra-national ; et le développement de la décentralisation d'autre part, qui à

l'inverse de la dimension internationale précédente, conduit l'État à abandonner une partie de ses compétences aux collectivités territoriales qui le composent et qui se situent au niveau infra-national. Les tensions sont cette fois susceptibles de s'exercer entre les directives européennes, l'état, les régions et les entreprises. Pour cette raison, et pour tenter de prendre en compte l'ensemble des dimensions individuelles, collectives et institutionnelles, les politiques de formation continue sont concertées et la promulgation des lois est précédée d'accords nationaux entre les pouvoirs publics et l'ensemble des partenaires sociaux, patronaux et salariés. C'est ainsi que l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 « relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle » a précédé la loi du 4 mai 2004. En la matière, les compétences des régions sont devenues centrales car « la région adopte le plan régional de développement des formations professionnelles et s'assure de sa mise en œuvre. Ce plan a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formations professionnelle des jeunes et des adultes... ».

Des objectifs très diversifiés

Aujourd'hui, l'objet de la formation professionnelle continue est de favoriser l'insertion* ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences* et l'accès aux différents niveaux de la qualification* professionnelle, et de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale. En 2001, la dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage* s'élève à 21,9 milliards d'euros. Les financements d'État sont centrés sur les politiques d'emploi, autrement dit essentiellement sur les publics non solvables, (38 % des sommes dépensées au niveau national en 2001), les financements régionaux sur les formations destinées aux 16-25 ans et aux autres formations continues (10 % des financements). Les entreprises contribuent au financement à hauteur de 1,6 % des salaires et charges payés lorsqu'elles emploient dix salariés et plus. Pour les entreprises de moins de 10 salariés, l'obligation légale est fixée 0,55 % à compter du 1^{er} janvier 2005 (43 % des financements). Les actions destinées aux jeunes représentent 26 % des dépenses de formation continue, les demandeurs d'emploi 15 % des dépenses, 17 % sont destinés aux agents de la fonction publique et le reste aux autres actifs occupés. La formation continue représente donc un chiffre d'affaires et un marché importants, d'autant que l'Éducation nationale ne réalise que 10 % du chiffre d'affaires. L'importance du budget consacré à la formation continue fait que depuis 1971 un marché concurrentiel s'est développé avec une forte diversification de l'offre de formation et un niveau d'exigence des financeurs qui va croissant, notamment au niveau des critères d'efficacité externe des formations, c'est-à-dire au

regard de leur capacité à générer l'emploi des bénéficiaires et à promouvoir leur productivité.

Références

Article L.214-13-I du Code de l'éducation.

BEAUD S., PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris, Fayard.

DUBAR C. (2004). *La Formation professionnelle continue*. Paris, La Découverte.

GURGAND M. (2005). *Économie de l'éducation*. Paris, La Découverte.

FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE (*VOCATIONAL EDUCATION*)¹

Définition

La formation professionnelle initiale concerne les élèves et étudiants qui, n'ayant pas interrompu leurs études, sont scolarisés dans les établissements d'enseignement professionnel relevant de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales. L'enseignement professionnel se distingue de l'enseignement technologique en ce qu'il prépare à l'exercice d'un métier ou d'une famille de métiers alors que l'enseignement technologique conduit à la maîtrise des sciences et des techniques. L'histoire de la formation professionnelle initiale tend à montrer qu'elle fut organisée selon deux cursus parallèles et étrangers l'un à l'autre, le premier formant des ouvriers qualifiés, le second formant les cadres (écoles d'ingénieurs). La filière de formation professionnelle des ouvriers, alimentée par les élèves issus de milieux défavorisés et ne disposant pas de capacités jugées suffisantes pour réussir dans l'enseignement général, fut jusqu'à la fin du XX^e siècle considérée comme une voie de relégation. À l'inverse, les écoles d'ingénieurs étaient réservées à l'élite scolaire et étaient massivement investies par les enfants des catégories sociales les plus favorisées. La formation professionnelle initiale fut de ce fait longtemps partagée entre deux images, celle de la voie de relégation qu'il faut éviter, ou celle d'une voie d'excellence inaccessible parce que trop sélective. L'effet répulsif de la formation professionnelle initiale perdure particulièrement dans les branches professionnelles présentant des conditions de travail difficiles.

1. Par Georges Solaux.

Une extension progressive aux différents niveaux d'enseignement

Sans qu'à ce jour il soit possible d'affirmer que la formation professionnelle initiale soit jugée dans les représentations collectives égale à la formation générale, les choses ont progressivement évolué depuis la fin des années soixante-dix. En effet, alors que la formation des ouvriers était exclusivement préparée par des élèves âgés de 14 ans par le biais des certificats d'aptitudes professionnelles (CAP), en 1967 sont créés les brevets d'études professionnelles (BEP) préparés en deux ans à l'issue de la classe de troisième des collèges. La formation des ouvriers évolue encore lorsqu'en 1985 sont créés les baccalauréats professionnels (bac pro), qui donnent à l'ouvrier la dignité de bachelier. Dans le même temps, la création des instituts universitaires de technologie et le développement des brevets de techniciens supérieurs installent la formation des cadres moyens dans l'enseignement supérieur en deux ans après le baccalauréat. La création récente des licences professionnelles et des DESS, puis des masters, prolonge le cursus de formation à bac + 3 et + 5 ans et étend les voies de professionnalisation au niveau de ce qu'il était convenu d'appeler l'enseignement supérieur long jusqu'alors réservé quasi exclusivement à l'enseignement général. Enfin, les universités tendent à développer, à côté des grandes écoles, des écoles d'ingénieurs et proposent des poursuites d'études au niveau de « docteur ingénieur ». La formation professionnelle initiale est désormais présente à tous les niveaux du système éducatif.

Les bénéfices publics attendus de la formation professionnelle

Selon les économistes l'éducation et la formation professionnelle remplissent au moins deux fonctions : une fonction de transmission des connaissances aboutissant à la création de capital* humain, et par la délivrance des diplômes*, une fonction de signal de compétences*, de filtre des meilleurs. L'idée de base de la première approche est que l'accumulation d'années d'études multiplie les capacités d'adaptation et la productivité du futur travailleur en facilitant du même coup l'adoption de nouvelles technologies. La fonction de signal de compétences acquises est, quant à elle, particulièrement utile lors de la recherche d'emploi. Présentée comme l'une des conditions de la croissance économique, la formation professionnelle est définie de manière concertée : elle fait l'objet d'impulsions politiques provenant de l'Union européenne et de l'OCDE ; les contenus de formation sont définis au niveau national jusqu'au BTS et aux IUT ; la planification des formations est réalisée par les régions à l'exclusion des formations organisées par les

universités. Les commissions professionnelles consultatives (CPC), créées dès 1948 et associant les représentants des ministères, des organisations patronales et ouvrières, remplissent une fonction d'avis et de proposition sur les contenus et évolution des formations professionnelles initiales jusqu'aux BTS et IUT. La commission du titre d'ingénieur associe les mêmes participants et agréé les formations délivrant le titre d'ingénieur. La définition des contenus des formations est donc concertée, il en est de même pour la planification des formations puisque « la région adopte le plan régional de développement des formations professionnelles et s'assure de sa mise en œuvre [...] ce plan est élaboré en concertation avec l'État, les collectivités territoriales concernées et les organisations syndicales d'employeurs et de salariés... ». Enfin, pratiquement toutes les formations comprennent un stage en entreprise durant la formation, en vue d'amener l'élève à mobiliser ses connaissances dans le contexte réel du collectif de travail. Ces mécanismes institutionnels qui visent à adapter l'offre de formations aux évolutions économiques et technologiques génèrent cependant de la suspicion.

Un enjeu social

Située à la charnière du monde scolaire et du travail, la formation professionnelle fait l'objet d'enjeux déterminant partiellement l'emploi des jeunes* et leurs salaires. Et, partagée entre la nécessité de correspondre aux besoins du marché du travail* et le souci de délivrer un enseignement distancié, elle a fréquemment été perçue comme un pur mécanisme d'adaptation de la main-d'œuvre aux besoins du monde du travail. La hiérarchisation des formations professionnelles offertes en formation initiale peut en effet laisser penser que l'école participe activement à la reproduction* et à la légitimation des rapports de pouvoir dans les entreprises dans la mesure où l'évolution des formations professionnelles dans le champ scolaire et universitaire ne fait que correspondre à l'évolution de phases déterminées de la division* du travail. Les analyses des contenus d'enseignement réalisées par les sociologues ont par exemple montré que la formation professionnelle, en tant qu'instrument de socialisation différentielle des générations, pouvait contribuer à produire, voire à reproduire, les hiérarchies existantes en étant par trop au service du monde des entreprises. Ainsi, le passage des programmes d'enseignement aux référentiels de formation centrés sur les compétences* engagé dès le début des années quatre-vingt correspond-il à l'abandon progressif du diplôme* comme mode de régulation dans les conventions collectives de travail à compter de 1975, et si bac pro faisait l'objet d'une réelle demande de la part des élèves en termes de poursuites d'études, il a sans doute été créé en 1985 pour des raisons essentiellement économiques.

Références

Article L. 214-13 du Code de l'éducation.

CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris, Minerve.

TANGUY L. (1992). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris, La Documentation française.

« La formation professionnelle initiale : une question de société », dossier. *Revue internationale d'éducation*, 2003, n° 34.

FORMATION-EMPLOI (RELATION) (LINKAGE BETWEEN EDUCATION- TRAINING AND EMPLOYMENT)¹

Les relations entre formation et emploi* renvoient tout d'abord à un vaste champ de questions politiques, sociales et économiques. Par exemple : comment doivent évoluer les formations* professionnelles compte tenu de l'évolution des organisations* du travail ? Ne faut-il pas adapter les diplômes* et les curricula aux transformations de l'emploi* et des métiers* ? La formation a-t-elle une responsabilité dans le chômage*, notamment des jeunes* ? Est-il possible de planifier l'éducation pour qu'elle réponde aux besoins en main-d'œuvre qualifiée de l'économie ? Que deviennent les diplômés quand ils entrent sur le marché* du travail ? etc. Toutes ces questions présupposent deux « objets » en interaction, « l'emploi » d'une part, la « formation » d'autre part.

Un questionnement social

Le questionnement sur les relations entre la formation et l'emploi trouve ses origines lointaines dans les travaux s'intéressant à l'effet de l'éducation sur la croissance économique ; mais c'est surtout au cours des trente dernières années qu'il s'est étendu et renforcé dans la plupart des pays industrialisés. Deux transformations socio-économiques majeures conduisent à ce que les questions relatives à la formation et à l'emploi passent au premier plan.

1. Par Jean-François Germe.

La première est évidemment celle du développement d'un chômage* de masse touchant dans certains pays comme la France, plus de 10 % de la population active. Le constat selon lequel le chômage frappe plus fortement les non-diplômés et les peu qualifiés, et plus fortement les jeunes*, ne pouvait que conduire à des interrogations sur le rôle de la formation dans les disparités de taux de chômage selon la qualification* et dans le chômage des jeunes.

La seconde concerne les évolutions des organisations* du travail en raison des nouvelles technologies, du déclin des organisations tayloriennes, du développement de la relation de service. De nouvelles qualités de la main-d'œuvre, de nouvelles capacités professionnelles, sont exigées par ces organisations. Une modification profonde des structures de l'emploi au profit des qualifications* les plus élevées, une modification du poids relatif des différents métiers, en résulte. Faire évoluer les formations* professionnelles sinon même l'éducation, apparaît alors comme absolument nécessaire.

Un très grand nombre de travaux se sont développés ainsi dans tous les pays industrialisés autour de ces questionnements. Ces travaux sont positionnés au carrefour de différentes disciplines : l'économie, la sociologie, les sciences de l'éducation tout particulièrement. Parallèlement, les outils et méthodes d'observation, les enquêtes statistiques ou ponctuelles se sont multipliés. Dans plusieurs pays européens des institutions d'études ou des observatoires ont été mis en place pour étudier de façon systématique la relation entre la formation et l'emploi et répondre aux besoins d'analyses et d'informations des politiques publiques de formation comme d'emploi. La France est l'un des pays européens où les travaux sont les plus nombreux et où l'on a assisté (et l'on assiste encore) à la création d'un grand nombre d'institutions dédiées. Le CEREQ, créé en 1970, bénéficiant d'un financement émanant du ministère du Travail et du ministère de l'Éducation nationale, en est l'une des pierres angulaires. *Formation-emploi*, éditée à l'initiative du CEREQ, est devenue une revue de référence dans le champ. Les compétences transférées aux régions en matière de formation professionnelle ont conduit à la mise en place progressive d'observatoires emploi formation (OREF). Des observatoires ont également été créés dans plusieurs branches professionnelles et même parfois dans de grandes entreprises.

Un champ d'expertise s'est donc constitué, notamment autour des diagnostics territoriaux, sectoriels ou d'entreprises concernant les relations entre formations et emplois, les besoins en qualification*, la définition des besoins de formation. Certains masters y préparent. Des réseaux européens sur l'évolution des qualifications, l'insertion* professionnelle lui donne une ouverture internationale.

La question des relations entre formation et emploi, les résultats des travaux qui ont été menés, occupent désormais une place très importante dans les débats politiques et sociaux concernant les jeunes*, l'éducation, le chômage*,

et, bien entendu, les politiques de l'emploi et de formation* professionnelle. Mais cette place est aussi importante pour les personnes, les jeunes comme les adultes. Ils veulent connaître les débouchés professionnels des formations qu'ils envisagent de suivre, les exigences des entreprises en matière de compétence, les trajectoires professionnelles envisageables, etc.

Les travaux réalisés jusqu'à présent peuvent être regroupés autour de trois thèmes principaux : les liens entre les systèmes éducatifs et les systèmes d'emploi, l'insertion* professionnelle notamment des jeunes, l'évolution des qualifications*, des compétences* et les politiques de gestion et de formation des entreprises. Transversalement à ces trois thèmes, beaucoup de travaux s'interrogent sur la nature des interactions entre formation et emploi, entre les formations et les emplois, ce qui les oblige à s'inscrire dans des champs disciplinaires classiques plus particulièrement l'économie et la sociologie du travail et à s'appuyer sur les approches théoriques que fournissent ces disciplines.

Système(s) d'emploi et système(s) de formation

L'analyse des liens entre formation et emploi sous l'angle des institutions et des organisations s'effectue principalement dans le cadre de comparaisons internationales, plus rarement historiques, notamment au sein de l'école économique dite de la régulation pour laquelle le rapport salarial est un point central du fonctionnement des économies contemporaines. Ces travaux comparatifs et historiques ont en commun de mettre en relation, à grands traits et de façon très globale, l'organisation de la formation professionnelle, l'organisation du travail et les systèmes de relations professionnelles.

Ainsi, Jacques Freyssinet (1991) distingue trois grandes périodes dans l'évolution de la formation professionnelle, principalement à partir des caractéristiques dominantes de l'organisation du travail* et de la forme prise par les relations professionnelles. Au cours de la première, l'organisation du travail est fondée sur le métier* en ce sens que l'employeur ne maîtrise ni les connaissances, ni le processus de reproduction des compétences des ouvriers. La stratégie ouvrière est celle d'une formation* professionnelle intégrée dans le processus de travail de façon à en garder le contrôle, par opposition à une formation professionnelle mise en œuvre par un État jugé « bourgeois ». L'entreprise est alors le lieu de la formation professionnelle. La formation reste largement fondée sur l'apprentissage* comme transmission des savoirs et savoir-faire par un processus peu formalisé et interindividuel. La deuxième période est celle de la production de masse où le travail et les processus d'apprentissage tendent à se dissocier du fait du développement technologique qui exige des savoirs abstraits non transmissibles au sein de la production et d'un travail divisé qui ne peut plus être formateur. Le

consensus syndical s'établit pour une formation professionnelle d'État et achève cette dissociation. Il résulte d'une forme de syndicalisme fondée sur l'industrie plutôt que sur le métier qui va mettre en avant des normes transversales aux emplois pour protéger les salariés. Le rôle des acteurs — leur stratégie particulière — expliquerait la situation française où la coupure entre la formation* professionnelle et la production est totale contrairement à d'autres pays. Une troisième période s'ouvre ensuite, caractérisée notamment par une crise de l'organisation du travail* qui est aussi une crise des rapports entre travail et formation résultant d'exigences de la production qui ne peuvent plus être satisfaites « par le seul recours à des formations professionnelles spécialisées délivrées par des institutions éducatives coupées de la sphère du travail ». Une logique générale de rapprochement des lieux de travail et des lieux de formation s'affirme. Elle s'inscrit dans le développement de la formation continue, dans les contacts entre l'appareil de formation initiale et l'entreprise, dans les politiques de l'emploi à destination des chômeurs.

D. Marsden (1991), F. Eyraud et J.-J. Silvestre (1990) développent une approche différente à l'occasion d'une comparaison entre la France et la Grande-Bretagne. L'objet central est ici moins la séparation entre la formation et la production que les structures du marché du travail. Cette approche met en relation des pratiques en matière de formation professionnelle, des modes d'acquisition des qualifications*, une régulation du marché* du travail par la négociation collective et les modes de gestion de la main-d'œuvre des entreprises. La cohérence globale de ces éléments garantit la stabilité des structures du marché du travail. Les auteurs distinguent ainsi, pour les seuls ouvriers, la situation où prédominent les marchés professionnels du travail et celle où prédominent les marchés internes du travail. La première est caractéristique de la situation britannique, la seconde de la situation française.

Les marchés professionnels du travail peuvent être décrits par l'existence d'une qualification* de valeur générale propre à chaque métier considéré. Cette qualification assure des mobilités interentreprises et intersectorielles aisées. La formation — fondée sur l'apprentissage* — est non seulement un processus de transmission de connaissances, mais aussi et surtout un processus d'accès à ces marchés de métiers. Son coût tend à être compensé par un salaire des jeunes bas. L'organisation des salariés s'opère sur la base du syndicalisme de métier. Ce syndicalisme privilégie la négociation sur les procédés de travail, la protection qu'apportent les classifications et sur les métiers. L'ajustement du volume de l'emploi au niveau de la production est évidemment plus facile sur ces marchés car la mobilité est forte. Les questions d'accès aux postes de travail des jeunes* sont évidemment cruciales pour les acteurs. La formation et les jeunes sont donc au centre des préoccupations syndicales.

Dans les pays où prédominent les marchés internes du travail, l'accès à la qualification* — c'est-à-dire à une qualification spécifique propre à l'entreprise — se fait au sein de l'entreprise et par le jeu de l'ancienneté et de la promotion. Ceci tend à créer des conditions d'accès à l'emploi à un bas niveau, à limiter la mobilité* entre entreprises et à multiplier les risques de déclassement en cas de mobilité. La formation peut être plus diffuse au cours de la vie de travail puisque les risques de perte de l'investissement en qualification pour l'entreprise sont relativement faibles car la qualification est spécifique, donc difficile à valoriser sur le marché du travail. Le salaire est fortement lié à l'ancienneté de présence dans l'entreprise. L'ajustement de l'emploi est plus difficile. La négociation des acteurs sociaux est plus axée sur l'entreprise et la branche plutôt que sur le métier. Elle s'oriente principalement vers la question de la promotion, de la garantie de l'emploi, des salaires minimaux, de façon à mobiliser tous les salariés transversalement aux métiers.

Ces analyses gardent encore aujourd'hui une pertinence et un grand intérêt. Elles permettent d'éclairer les différences de taux de chômage* des jeunes par exemple entre les pays. Elles sont implicitement ou explicitement à la base de travaux de comparaison internationale plus récents qui s'attachent tous à montrer la spécificité nationale des liens qui peuvent exister entre les systèmes de formation et les systèmes d'emploi (cf. références). Mais aujourd'hui l'émergence de la thématique de la compétence* est un facteur puissant d'évolution simultanée de l'emploi et de la formation, de leur organisation d'ensemble et de leurs interactions. On le voit bien avec la mise en place des *National Vocational Qualifications* en Grande-Bretagne et le développement de ce qu'on peut appeler la *competency based education*. Ces évolutions mettent en tension les appareils éducatifs : leur caractère centralisé ou non, les diplômes* et les dispositifs de certification, les contenus de formation, le partage des responsabilités entre l'entreprise et l'appareil éducatif, le rôle des différents acteurs sociaux.

L'insertion* professionnelle

La première enquête du CEREQ sur l'insertion* professionnelle des jeunes sortants de l'appareil éducatif est réalisée en 1971. À partir de cette date, et encore aujourd'hui, ces enquêtes d'insertion jouent un rôle majeur dans le développement des travaux sur la relation formation-emploi. Elles répondent à une préoccupation politique relative aux difficultés d'insertion professionnelle des sortants de l'appareil éducatif et à l'adaptation des formations aux emplois existants. La connaissance des emplois occupés par les jeunes, des difficultés de leur insertion perceptible dans leur chômage et les emplois précaires auxquels ils accèdent, la plus ou moins grande correspondance entre la formation et l'emploi exercé — comprise en termes de niveau et de spécialité

—, sont autant de questions sur lesquelles les enquêtes statistiques sont en mesure d'apporter des réponses. Une des vocations de ces enquêtes est donc d'aider à l'évaluation* des formations professionnelles pour savoir si elles répondent aux besoins de l'emploi et à mieux comprendre les éventuelles difficultés d'insertion que connaissent les jeunes ayant suivi telle ou telle formation. Il faut noter que la correspondance entre la formation suivie et l'emploi exercé est ici un critère important de l'évaluation de la formation. Il y a là une particularité qui distingue ces enquêtes et leur finalité, de travaux équivalents aux États-Unis, où l'évaluation de la formation réside moins dans une correspondance formelle entre spécialité de formation et spécialité d'emploi, que dans le niveau de salaire que permet d'obtenir la formation. D'ailleurs, aujourd'hui, nombre de formations notamment d'ingénieur ou d'école de commerce fournissent des informations sur les débouchés professionnels et sur les salaires qu'elles permettent d'espérer pour valoriser et éclairer les choix des jeunes susceptibles de suivre ces formations.

Les enquêtes d'insertion* sont réalisées en France en respectant un double principe de construction : une couverture intégrale et systématique de l'ensemble du champ, donc des sortants de l'appareil éducatif pour pouvoir replacer l'insertion d'une formation ou d'un niveau dans l'ensemble des mouvements d'insertion et d'allocation des jeunes dans l'emploi* ; l'utilisation de nomenclatures de profession et de formation standard pour permettre le rapprochement avec d'autres sources et données statistiques. Les enquêtes d'insertion ont été et sont encore aujourd'hui un instrument essentiel pour connaître ce moment privilégié des relations entre formation et emploi qu'est l'insertion professionnelle entendue comme accès puis stabilisation dans l'emploi. Les travaux menés ont permis de montrer les interactions entre les différents niveaux de sorties de l'appareil éducatif, entre différentes formations : il n'y a pas nécessairement complémentarité entre les formations sur le marché du travail. Il peut y avoir concurrence entre des niveaux de formation ou/et des spécialités de formation sachant que pour une part l'accès à l'emploi s'organise non en raison d'une correspondance entre formation d'un niveau et d'une spécialité donnés, mais selon une logique de file d'attente, les plus diplômés s'insérant en premier, puis les diplômés d'un niveau moindre et ainsi de suite. Beaucoup de travaux montrent que la correspondance entre formation et emploi en termes de spécialité reste limitée : elle ne se réaliserait que pour environ 50 % des emplois. Ces analyses sont à la base de la critique de l'approche « adéquationniste » de la formation et de l'emploi. Ceci a longtemps créé un malentendu. En effet, la logique du système de formation professionnelle en France est de préparer, en niveau et en spécialité, à l'exercice d'un métier* et de couvrir la totalité des métiers possibles. Adapter les formations* professionnelles est donc une nécessité politique pour ce système, et c'est ce que cherchent à faire à la fois les politiques de formation professionnelle et beaucoup d'acteurs socio-économiques. Ceci reste vrai, même si, dans la réalité de l'insertion*, les ajustements entre formation et

emploi, entre flux de sortants et recrutements ne se réalisent pas uniquement selon une logique d'adaptation des formations aux emplois. Les diagnostics formation-emploi réalisés désormais fréquemment au niveau de territoires ou de secteurs d'activité économique doivent prendre en compte cette double dimension. Il reste que ces travaux montrent les limites de la planification de l'éducation en tant qu'elle vise à adapter strictement des flux de formation et des flux de recrutement.

Un deuxième grand apport des travaux sur l'insertion* professionnelle est de montrer que cette dernière est un processus temporel. Une cohorte de sortants s'insère progressivement dans l'emploi en connaissant des situations diverses au cours du temps, chômage*, accès à des emplois précaires* ou non, formations complémentaires, etc. Une conséquence de cette insertion progressive dans l'emploi est que le niveau de chômage de la cohorte en voie d'insertion dépend du moment où se réalise l'enquête, c'est-à-dire de la durée qui s'écoule entre la sortie de la formation et le moment de l'enquête : plus cette durée est longue plus le chômage est faible. Six mois est une période fréquemment prise en compte : on parlera ainsi de chômage à six mois ce qui est une précision essentielle quand on s'intéresse au chômage d'insertion. En 2005, il a fallu environ trois ans à la génération 2001 des sortants de l'appareil éducatif pour que 70 % d'une cohorte soit insérée dans l'emploi et sur contrat à durée indéterminée, en France. Cette dimension temporelle de l'insertion peut conduire à différencier les formations selon les formes prises par le cheminement d'une cohorte entrant dans l'emploi : ainsi certaines formations conduisent à une insertion rapide mais à terme, le niveau de chômage reste au-dessus de la moyenne, à l'inverse, pour certaines formations, l'insertion est moins rapide mais le chômage est finalement d'un niveau inférieur à la moyenne.

Enfin un troisième apport des enquêtes d'insertion* concerne le rôle des politiques de gestion de main-d'œuvre des entreprises. On s'intéresse alors non pas seulement au devenir des sortants mais à l'origine des personnes recrutées par les entreprises. On peut alors montrer la manière dont les entreprises structurent l'insertion. Les jeunes sortants ne sont qu'une des composantes des flux de recrutements (entre 10 % et 15 %), ils peuvent être en concurrence avec d'autres catégories de main-d'œuvre et l'on sait bien que l'expérience professionnelle joue un rôle décisif dans les mobilités et l'insertion. Surtout, certains secteurs, comme le bâtiment par exemple, les petites entreprises, certains métiers, accueillent plus fortement que d'autres les jeunes sortants de l'appareil scolaire. Avec le temps, les jeunes qui se sont insérés dans ces emplois, changent d'emploi et rejoignent d'autres secteurs d'activité, d'autres entreprises ou même d'autres métiers. L'étude du renouvellement de la main-d'œuvre d'un secteur ou d'une catégorie d'emploi qui résulte des politiques des entreprises, est un point d'appui important pour poser des diagnostics de besoin de formation. Elle est à la base de toute analyse sectorielle de la relation formation-emploi.

Organisation du travail*, qualification* et compétence*

L'étude des organisations du travail*, de leurs liens avec les besoins en qualification* des entreprises, a dès le départ fait partie du programme d'étude des relations entre la formation et l'emploi. La mise en route d'un Répertoire français des emplois (RFE) débute peu après la création du CEREQ. L'idée était alors qu'une observation directe des emplois, reposant sur une analyse de l'activité de travail, permettrait de définir des emplois types, les compétences* nécessaires à l'exercice des activités et par contre coup de fonder des objectifs et des contenus pour les formations* professionnelles. La réalisation du RFE s'est effectuée sur plus de dix années mais il n'a jamais fait l'objet d'une réactualisation. Objet de nombreux débats notamment en raison de la réalisation en partie concomitante de la nomenclature de l'INSEE (PCS) et du ROME par l'ANPE, la réalisation du RFE est indirectement à l'origine d'une ligne de travaux mettant en relief la variété des organisations* du travail pour une même technologie et pour une même catégorie de produit, et donc le rôle de l'entreprise, des politiques d'entreprise dans la construction des besoins de qualification* et dans la satisfaction de ces besoins via les politiques de formations et de recrutement. Ainsi de la même façon qu'on ne peut étudier isolément une formation et l'accès à l'emploi à l'issue de celle-ci (il faut tenir compte d'une cohérence d'ensemble de l'insertion), on ne peut étudier une qualification indépendamment des qualifications voisines, une cohérence d'ensemble des organisations doit être étudiée et prise en compte en tant que telle.

L'analyse des organisations* du travail, des politiques de qualification* et de recrutement* des entreprises est un préalable à la création éventuelle d'une formation* professionnelle ; elle permet de juger de son opportunité. Complémentairement, l'analyse du travail et des compétences mises en œuvre dans un domaine professionnel donné, est lui le point de départ de la réalisation d'un référentiel d'activités et de compétences utilisé pour définir les contenus de formation.

La qualification* ne renvoie pas simplement à des qualités qu'exigeraient les emplois pour être occupés. Elle est un mode de reconnaissance de ces qualités, dans le cadre des classifications des conventions collectives, et un langage commun entre salariés et employeurs contribuant grandement à l'efficacité du marché du travail, au rapprochement des offres et demandes d'emplois. De ce point de vue, la qualification et le diplôme* sont des signaux sur le marché du travail. L'efficacité de ces signaux, face à d'autres signaux et points de repères (l'expérience, la réputation des personnes et des lieux d'enseignement, etc.) est un domaine d'études important.

Enfin, le développement de la notion de compétence* conduit à un renouvellement des analyses dans ce champ. La compétence comme capacité à agir dans un contexte, est une notion qui renvoie à des pratiques d'entreprises

et surtout au déclin des organisations taylorienne. La diminution du travail prescrit conduit à des performances des individus au travail moins prédictibles et plus dépendantes des qualités propres de chaque salarié sans pour autant faire disparaître la dimension collective de la performance. La compétence et les démarches d'analyse des compétences peuvent être vues comme une résultante de cette transformation des organisations. Il faut noter que l'extension des services, et de ce qu'on appelle la relation de service a aussi le même effet : la coproduction du service par le salarié et le client a pour conséquence de donner une grande importance aux formes d'engagement du salarié dans son travail car la performance va dépendre de cet engagement contrairement à ce qui se passe dans une organisation taylorienne classique.

Ces évolutions remettent assez profondément en cause les liens anciens entre les formations et les emplois. Elles conduisent à redéfinir les formations sous l'angle des capacités d'actions — pas simplement les savoir-faire et les connaissances — qu'elles développent chez les individus. Elles relativisent le rôle des formations dans la construction des compétences*, contrairement à l'apprentissage* d'un métier où la formation joue un rôle décisif ; la formation n'est plus qu'un des modes d'acquisition de compétences parallèlement à l'expérience personnelle, de travail et sociale. Elle remet en cause le diplôme* comme signal et pousse à l'expérimentation de nouvelles certifications dans l'espoir de disposer de signaux plus prédictifs que le diplôme de la performance des individus au travail.

Formation et emploi : les régulations

Le dernier champ d'analyse de la relation formation-emploi concerne l'étude des formes d'interaction entre formation et emploi. L'action de l'État, le rôle des institutions, des règles, le comportement des acteurs, le marché, sont des voies par lesquelles peuvent se réaliser les interactions entre emploi et formation. Par exemple, le comportement des acteurs joue un rôle essentiel dans les interactions formation et emploi : les jeunes* tiennent compte de l'emploi et de ses évolutions dans leurs comportements de poursuite d'études, de choix de formation. À l'inverse, les entreprises, les organisations professionnelles agissent également en fonction de ce qu'est la formation. Mais ces comportements, ce rôle des acteurs sont très dépendants du poids de l'État, du marché du travail, des corps intermédiaires dans les régulations sociales et économiques de l'emploi.

La France se caractérise par un rôle essentiel de l'État dans la mise en œuvre et la régulation des formations* professionnelles et par ce qu'on pourrait appeler une forte normativité de la relation entre formation et emploi. L'État garantit l'existence d'une certaine unité de l'appareil éducatif qui se présente comme un appareil unique et hiérarchisé constitué de niveaux de

formation et de spécialités de formation. L'unité de l'appareil éducatif est d'abord un choix politique de la fin des années cinquante ; elle repose sur l'existence de diplômes nationaux. Mais c'est aussi un choix indirectement économique. En France, la hiérarchie des niveaux de formation est référée explicitement à une hiérarchie des niveaux de qualification au sein de l'emploi. Cette mise en correspondance normative des niveaux de formation et des niveaux d'emploi n'est ni une règle ni une description du réel mais plutôt une référence qui va guider ceux qui gèrent l'appareil éducatif et ceux qui recherchent un titre. En ce sens, on peut parler de norme. Les individus sont informés que l'accès à l'emploi et la rémunération dépendent d'abord du niveau de formation plutôt que du choix d'une spécialité professionnelle, que l'obtention d'un diplôme est une condition — *a priori* déterminante — de l'accès à des emplois de niveaux différents. Chaque formation* professionnelle est censée permettre l'accès à un emploi* et à un métier* ; elle doit correspondre à un type d'emploi et à un métier.

L'élaboration de cette norme repose sur un ensemble de « technologies sociales » auxquelles les partenaires sociaux comme l'État consacrent du temps et des moyens importants. De nombreuses commissions rassemblant l'État et les partenaires sociaux se réunissent, des travaux sont menés pour maintenir cette normativité des relations entre formation et emploi, c'est-à-dire la meilleure correspondance possible entre l'ensemble des formations existantes et l'ensemble des emplois existants appréciés en termes de niveau et de spécialité/métiers. Un organisme comme le CEREQ n'est pas simplement un instrument d'étude de la relation formation-emploi, en fait il est une pièce d'un dispositif normatif de régulation des relations entre formation et emploi. Il contribue à construire et tester la normativité. Celle-ci est un point de repère essentiel pour tous les acteurs économiques et sociaux. Les diplômes* sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau donné de l'emploi* auquel ils sont censés préparer, sur la plus ou moins grande importance des déclassements que connaissent les individus qui les détiennent. La correspondance niveau de diplôme/niveau d'emploi repose sur un consensus social dont la base est extrêmement large et dépasse la question de la formation professionnelle. La force de ce consensus tient à l'intrication d'une dimension civique et d'une dimension professionnelle de la formation. La hiérarchie des niveaux de formation est un moyen de clarifier l'accès à des niveaux d'emploi différents d'une façon considérée comme juste et égalitaire. La correspondance normative entre formation et emploi et le rôle (perçu et réel) décisif du niveau de diplôme dans l'accès à la hiérarchie des emplois incitent à poursuite d'études, toutes choses égales par ailleurs. Cette incitation est d'autant plus efficace que le système permet de maintenir des choix de formation ouverts le plus longtemps possible, et que la formation est souvent quasi gratuite.

Cette normativité de la relation formation-emploi en France est évidemment bien différente de ce que l'on observe par exemple en Grande-Bretagne.

Le dispositif des *National Vocational Qualification* repose sur l'élaboration de standards de compétence qui sont supposés être des points de repère pour les acteurs éducatifs, les jeunes et les salariés et les entreprises. Mais ce dispositif laisse une beaucoup plus grande place aux régulations marchandes qu'il s'agisse de l'accès à la certification qui est dissocié dans son principe du processus de formation, ou de la mise en œuvre des formations. L'État ne se réserve pas une place déterminante dans la mise en œuvre du dispositif. Le marché* (du travail) est censé sanctionner la qualité des standards de compétence.

Une régulation via le marché, un certain laisser-faire cadré ou non par des standards, une régulation reposant sur un rôle lourd de l'État, ne suffisent pas pour décrire la totalité des modalités de régulation de la relation formation-emploi. L'importance laissée aux effets de réputations, à la proximité entre établissements et entreprises, à des impératifs civiques d'égalité, est aussi une dimension importante de la régulation conjointe des formations et des emplois, encore insuffisamment étudiée aujourd'hui. Très clairement un enjeu important dans la relation formation-emploi réside dans une évolution des standards (diplômes, normes de compétence, etc.), d'une part et des modes de régulation d'autre part. On assiste dans tous les pays à un déplacement du rôle des différents acteurs, à des modifications de la plus ou moins grande centralité ou unicité de l'appareil éducatif, du poids relatif du marché, de l'État, de la proximité dans les régulations.

Références

- BEDUWÉ C., PLANAS J. (2002). *Hausse d'éducation et marchés du travail, Rapport final du projet TSER EDEX*. Rapport pour la Commission européenne, cahier du Lirhe, n° 7, mai.
- BUECHTEMANN C., VERDIER E. (1998). « Education and training regimes macro-institutional evidence ». *Revue d'économie politique*, n° 108, p. 292-320.
- EYRAUD F., MARSDEN D., SILVESTRE J.-J. (1990). « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande Bretagne et en France ». *Revue internationale du travail*, BIT, vol. 129, n° 4.
- FREYSSINET J. (1991). « Lieux de production et lieux de formation : mutations économiques et stratégies sociales ». In *Mélanges offerts à Marcel David*. Paris, Calligramme.
- GIRET J.-F., LOPEZ A., ROSE J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte-CEREQ, coll. « Recherches ».
- MARSDEN D. (1991). « Action syndicale et structure du marché du travail ». *Revue CFDT Aujourd'hui*, n° 102.
- MOBUS M., VERDIER E. (1997). *Les Diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*. Paris, L'Harmattan.

RYAN P., GARONNA P., EDWARDS R.C. (1994). *The Problem of Youth*. London, Macmillan Academic and Professionnal LTP.

Numéro spécial « Diplôme et marché du travail ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, INETOP, juin 2000, vol 29/n° 2.

Revue *Formation Emploi*. Paris, CEREQ, La Documentation française

GENRE (FÉMININ-MASCULIN) (*GENDER*)¹

« Genre » fait référence à un ensemble de constructions sociales et mentales relatives aux différences entre femmes et hommes et, plus généralement, entre féminin et masculin. Ce terme — qui donne lieu à des conceptualisations différentes selon les disciplines — est polysémique. En anthropologie et en sociologie, « genre » (au singulier) fait référence aux rapports sociaux entre les hommes et les femmes (et, plus particulièrement, au phénomène quasi universel de la domination masculine). Genres (au pluriel) désignent alors des différences de rôles sociaux, de modes de présentation de soi et d'attitudes (hexis corporels), de positionnements sociaux (notamment professionnels), dont certains sont considérés comme « féminins » et d'autres « masculins ». Cette deuxième perspective sur le genre est aussi celle de la psychologie sociale. Celle-ci s'intéresse, par ailleurs, (comme certains sociologues), d'une part, à l'ensemble des croyances, des représentations sociales et des schémas cognitifs relatifs au féminin et au masculin (le développement des « schémas de genre » étant plus particulièrement étudiés par les psychologues de la cognition. Voir ci-dessous) et, d'autre part, aux processus et facteurs conduisant les personnes à se construire en référence à l'une ou l'autre de ces catégories. « Genre » désigne ainsi — de plus — un ensemble de processus de subjectivation en référence à des normes et représentations sociales relatives au masculin et féminin. Ces vues constructivistes sur le genre accordent en général une place importante à la construction du « sujet désirant » (notamment à son orientation hétérosexuelle, homosexuelle ou plurielle). Les approches psychanalytiques du genre se centrent sur cet aspect. En vue d'apporter une certaine clarification conceptuelle, Richard Green a proposé en 1974, le concept « d'identité sexuelle ». Celle-ci résulterait de la

1. Par Jean Guichard.

conjonction de trois composantes : 1) le fait de se penser comme appartenant à l'une ou l'autre catégorie de genre — qui peut ne pas correspondre au sexe chromosomique (Colette Chiland a nommé cette conviction intime : « identité sexuée », une identité qu'elle décrit comme le produit d'une construction psychique) ; 2) l'adoption des attitudes et des représentations qui, dans une culture donnée, sont propres soit aux hommes, soit aux femmes (ce qui correspond au « genre » tel que l'entendent les sociologues et les psychologues sociaux et de la cognition) et 3) le choix de partenaires sexuels (masculins, féminins, etc.).

La notion de genre est parfois présentée comme un mode majeur de catégorisation sociale, symbolique et psychologique fondé sur les différences anatomiques, physiologiques et biologiques de sexes : la relation entre le sexe et le genre serait ainsi celle de la nature à la culture. Cette vue est contestée à la fois par certains sociologues, psychanalystes, psychologues et philosophes : les définitions de « genre » et de « sexe » sont en effet l'objet de débats. Ceux-ci ont une dimension scientifique. Ils sont inhérents aux différentes conceptualisations du genre évoquées ci-dessus en fonction des disciplines concernées. Mais ces débats ont aussi une dimension idéologique : ils renvoient à des prises de position politiques ou religieuses relatives, d'une part, à la place des hommes et des femmes dans la société et, d'autre part, aux droits des personnes homosexuelles.

D'un point de vue historique, il semble que « genre » fut initialement conceptualisé, dans les années cinquante, par des chercheurs (notamment John Money) s'intéressant à des questions comme l'hermaphrodisme et l'orientation sexuelle. Vinrent ensuite — au milieu des années soixante — les approches cognitives de Lawrence Kohlberg, puis au début des années soixante-dix, les recherches sociologiques d'Ann Oakley. Elles furent suivies par diverses élaborations en psychologie sociale. Ces différentes perspectives, ainsi que les analyses différentialistes de Sandra Bem, sont résumées ci-dessous. Après une brève évocation des débats actuels sur le genre, trois courtes synthèses sont présentées relatives à la domination masculine dans l'emploi, aux différences d'orientation en fonction du sexe et à la question de l'orientation et de l'emploi des personnes homosexuelles.

De l'étude de l'hermaphrodisme au concept de genre

John Money, psychologue américain (d'origine néo-zélandaise), fut sans doute le premier, en 1955, à poser la différence sexe — genre et à mettre l'accent sur les aspects socialement construits des rôles et identités de genre. Par la suite, il élaborait avec Anke A. Ehrhardt (1972 : *Man and Woman, Boy and Girl*) une théorie du développement de l'identité de genre mettant l'accent sur plusieurs événements critiques. La perspective de Money est voisine de celle de Robert Stoller, psychanalyste américain, qui, comme lui,

étudiait les ambiguïtés sexuelles. Stoller publia en 1968 : *Sex and Gender : On the Development of Masculinity and Femininity*. Ces deux auteurs mettent l'accent à la fois sur le développement embryonnaire et sur le rôle des facteurs sociaux et culturels. L'élément déterminant du développement sexué est la présence de gènes sur le chromosome Y qui déterminent la formation de testicules embryonnaires (en leur absence, des ovaires se développent). Ceux-ci produisent des hormones (notamment de la testostérone) qui stimulent la formation d'un appareil reproductif masculin et inhibent le développement féminin (sans ces hormones, un appareil reproductif féminin se développe). Vers trois-quatre mois, la testostérone produit le développement d'un pénis et d'un scrotum (sinon de lèvres et d'un clitoris). La testostérone affecte enfin le développement du système nerveux et du cerveau (conduisant notamment à l'inhibition de la sécrétion cyclique des hormones régulant le cycle menstruel). Quand l'enfant naît, en se fondant sur ses organes génitaux apparents, il est déclaré fille ou garçon. À cette assignation de genre est associé un ensemble de représentations et de conduites : les parents n'interagissent pas avec l'enfant de la même manière selon son sexe. Cette imprégnation primaire conduit l'enfant à élaborer le noyau de son identité de genre : il a le sentiment d'être un garçon ou une fille. Prenant conscience de ses organes génitaux et de la différence des sexes, l'enfant sait (vers 2 ans) qu'il est un garçon ou une fille. Cette identité fondamentale de genre se cristallise vers trois ans. À la puberté, d'intenses sécrétions d'hormones mâles ou femelles (qui se manifestent par des changements corporels et par des pulsions sexuelles) conduisent l'individu élaborer une identité adulte de genre en fonction de cette identité fondamentale. Ces observations ont conduit Stoller à remettre en cause la doctrine freudienne d'une bisexualité fondamentale : l'orientation initiale du développement biologique et de l'identification psychologie serait fondamentalement féminine. Ce qui produirait chez le garçon et chez la fille le développement d'une identité initialement féminine.

Genre et société

Pour les sociologues qui s'intéressent au genre, l'ouvrage fondateur est celui publié par leur consœur britannique Ann Oakley en 1972 : *Sex, Gender and Society*. Dans ses différentes publications, celle-ci met l'accent sur les processus de socialisation conduisant à l'apprentissage des rôles de genre. Elle distingue :

- des processus d'imitation. Les jeunes enfants observent et imitent les adultes qui les entourent. En particulier, ils jouent « au papa et à la maman » : les filles imitent, par exemple, les activités de leur mère (faire la cuisine, la vaisselle, « se faire belle », etc.) et les garçons celles de

leur père (travailler à l'extérieur, bricoler, réparer, etc.). Par ces activités d'imitation, les enfants internalisent les normes des comportements attendus de chaque genre ;

- des processus d'identification. Les imitations du parent de même sexe trouvent leur origine dans un processus d'identification. Ces imitations sont généralement valorisées (de manière consciente ou non) par l'entourage. Une petite fille sera ainsi encouragée à être mignonne, attentive, etc. : à exprimer les qualités féminines que sa mère affiche. Réciproquement, ses comportements de « garçon » seront découragés ;
- des processus d'apprentissage de rôles. Certains de ceux-ci correspondant à des personnages réels (le père, la mère, un conducteur de camion, l'institutrice etc.), d'autres, à des personnages fictifs (Tarzan ou Jane). Le point commun de ces rôles est de renvoyer à des représentations d'attributs sociaux caractéristiques de l'un ou de l'autre genre : attitudes, représentations, valeurs, activités, présentation de soi, etc. L'utilisation de jouets conformes au genre joue un rôle important dans ces apprentissages de rôles ;
- des processus de conditionnement. Ceux-ci se traduisent par des récompenses pour les conduites conformes au genre et par des punitions dans le cas inverse. Ces récompenses ou punitions peuvent être reçues par l'enfant. Mais il peut aussi en prendre conscience en les observant chez d'autres. S'agissant du genre, Oakley distingue quatre ensembles de facteurs de conditionnements : les manipulations (encourager l'enfant à s'engager dans des activités correspondant à son genre, le décourager dans le cas inverse), la canalisation de l'attention et des intérêts (le conduire à s'intéresser à certains phénomènes plutôt qu'à d'autres), le langage (utilisation de mots étiquetant l'enfant d'une manière qui renforce son identification de genre ; d'un garçon, on pourra dire — de manière laudative — « c'est un vrai Rambo ») et la mise en contact avec des activités différentes en fonction du genre.

La sociologie française des rapports de genre a été marquée par la publication en 1990 de l'article (puis du livre) de Pierre Bourdieu *La Domination masculine*. Sa perspective est totalement différente de celle de Ann Oakley. Pour Bourdieu, analyser le « masculin » et le « féminin » suppose de partir de la structure sociale, des rapports de pouvoir qui s'y établissent et de leurs éventuelles transformations. La domination masculine est un phénomène social repérable dans la plupart des sociétés connues : partout au presque, les femmes sont dans des positions sociales inférieures. Ce positionnement supérieur des hommes trouve son fondement dans la logique des échanges symboliques constitutive de ces sociétés, c'est-à-dire dans la construction sociale de la parenté et du mariage. Bourdieu reprend ainsi les analyses de Claude Lévi-Strauss en les radicalisant. Ce système d'échanges symboliques institue en effet une dissymétrie « radicale, entre l'homme, sujet, et la

femme, objet de l'échange ; entre l'homme responsable de la production et de la reproduction, et la femme, produit transformé de ce travail » (1998, p. 68). C'est dans ce contexte que le processus de socialisation peut être compris : il s'agit d'une contrainte par corps qui conduit à une somatisation progressive de ces rapports sociaux de domination. Ceux-ci finissent ainsi par apparaître aux yeux mêmes des dominées comme allant de soi, comme naturels. « À travers la masculinisation des corps masculins et la féminisation des corps féminins s'opère une somatisation de l'arbitraire culturel, c'est-à-dire une construction durable de l'inconscient » (1992, p. 147).

Le genre comme catégorie cognitive

Un trait majeur distingue les approches cognitives des modèles sociologiques (ou de ceux de la psychologie sociale, voir ci-dessous) : elles mettent l'accent sur le pouvoir attribué à l'individu de structurer cognitivement le monde. L'humain ne s'imprègne pas simplement — par conditionnement, internalisation, identification ou imitation — des lois, règles et processus propres au monde qui l'entoure. Il y inscrit son propre ordre : ses propres schèmes perceptifs et cognitifs. Dans le domaine du genre, Lawrence Kohlberg a proposé en 1966 une théorie cognitive de la « typification » en genres qui met l'accent sur des stades de développement dans la construction de ces types. À trois ans, l'identité fondamentale de genre est établie : l'enfant se reconnaît comme garçon ou fille. Néanmoins, ce n'est qu'entre trois et cinq ans que la notion de stabilité temporelle du genre serait acquise et entre cinq et sept ans, celle de sa consistance (le genre ne change pas d'une situation à l'autre). Cette vue a été mise en cause par de nombreuses recherches : notamment certaines qui montrent que l'enfant recherche activement des camarades du même sexe et s'engage préférentiellement dans des activités et jeux estimés correspondre à son propre sexe bien avant cinq ou sept ans.

Forts de ces constats, Carol Martin et Charles Halverson ont proposé en 1981 le concept de schéma de genre. Ce schéma cognitif, formé dès l'âge de deux ou trois ans, constitue des ensembles de représentations et d'attentes — au sujet des hommes et des femmes — exerçant une influence sur les informations auxquelles les individus prêtent attention et qu'ils retiennent. La forme première de ce schéma est celle d'une opposition binaire « inclus dans le groupe »/« hors du groupe » permettant de classer certains objets, certaines conduites et certains rôles comme convenant soit aux filles, soit aux garçons (par exemple : « une poupée, c'est pour les filles », « les garçons ne pleurent pas »). Cette première bi-catégorisation établie, les enfants cherchent activement des informations relatives à leur rôle de genre : ils construisent ainsi le schéma de leur propre genre en évitant de s'intéresser aux

informations qu'ils considèrent comme typiques de l'autre genre (ce que de nombreuses recherches expérimentales ont mis en évidence). Dans un troisième temps, les enfants déforment les informations qu'ils perçoivent ou les souvenirs qu'ils en ont pour les rendre consistants avec ce schéma de genre. Par exemple, dans une expérience où l'on présente à des enfants de 5-6 ans des photos d'enfants engagés dans des activités « convenant » à leur genre (un garçon jouant avec un camion), soit n'y « convenant pas » (une fille sciant une planche), on observe qu'une semaine après, les photos conformes au stéréotype de genre sont bien mémorisées, alors que les autres sont fréquemment transformées (l'enfant se souvient d'avoir vu un garçon scier une planche).

Dans le domaine de la psychologie de l'orientation, l'hypothèse de la carte* cognitive des professions de Linda Gottfredson (1981) s'inscrit dans la perspective de ce modèle cognitif des schémas de genre.

Le genre en psychologie sociale

Parmi les travaux de la psychologie sociale, deux modèles majeurs peuvent être évoqués. Le premier — les théories de l'apprentissage social et « sociale cognitive » d'Albert Bandura (1977 et 1986) — sont proches des analyses d'Ann Oakley. Le second — la théorie des rôles sociaux d'Alice Eagly (1987) — anticipe les développements de Bourdieu.

Pour Bandura, deux processus sont fondamentaux dans la formation d'une identité de genre : les renforcements différentiels en fonction du genre, d'une part, et les apprentissages par observation de modèles du même genre, d'autre part. Les modélisations de Bandura ont été prolongées, dans le champ de la psychologie de l'orientation, par les théories de la formation des prises de décision d'orientation de John Krumboltz (1979) et par la perspective sociale cognitive sur le développement de carrière de Robert Lent, Steven Brown et Gail Hackett (1994). Krumboltz met l'accent sur les facteurs de renforcement contextuels (l'enfant naît dans une famille où prévaut un certain modèle du masculin et du féminin, certaines attitudes relatives aux hommes et aux femmes, une idéologie, etc.). Dans ce contexte familial et social, certaines expériences lui sont permises ou non. Certaines (notamment celles correspondant à son genre) sont renforcées positivement et d'autres négativement. Les expériences positivement renforcées donnent lieu à des apprentissages — non seulement de connaissances déterminées mais plus fondamentalement de manières d'effectuer certaines tâches — et à la formation de représentations de soi (de généralisations d'observations de soi). Compte tenu de leurs renforcements différentiels, les habiletés d'approche des tâches et les généralisations d'observation de soi tendent à différer en fonction du genre. Le cadre explicatif général de Lent *et al.* est identique à

celui de Krumboltz. Cependant, Lent *et al.* accordent une importance majeure à trois concepts formalisés par Bandura : sentiment* de compétence, attentes de résultats et buts (voir « Développement »). Cet accent mis sur des variables caractérisant l'individu a des conséquences dans le domaine des interventions d'aide à l'orientation : cette modélisation suggère qu'on peut faire évoluer les sentiments de compétences et les attentes de résultats des individus (voir ci-dessous « Sexe et orientation »).

Pour Alice Eagly, la donnée fondamentale est le positionnement relatif des hommes et des femmes dans la structure sociale. Ces différences de positionnement concernent les activités (certaines sont jugées masculines et d'autres, féminines) et le pouvoir : les femmes sont, dans toutes les sociétés (ou presque ?), dans une position subordonnée par rapport aux hommes. Ce positionnement contrasté se manifeste par des rôles de genre. Ceux-ci sont des ensembles de croyances socialement partagées relatives à ce que les hommes et les femmes sont et doivent être. Cette distinction est importante : les rôles renvoient à des normes descriptives (des attentes relatives à ce que font les personnes : je m'attends, par exemple, à ce qu'une femme soit attentionnée) et à des normes d'injonction (des attentes relatives à ce que les personnes doivent faire : « une femme doit prendre soin de ses enfants »). En fonction de leurs positionnements relatifs, les hommes et les femmes doivent tenir certains rôles. Ils sont rappelés à l'ordre s'ils en dévient : les conduites (attitudes, représentations, activités, etc.) de rôles correspondent à des prescriptions et interdits sociaux. Bien qu'étant ainsi déterminées, les conduites des individus (qui se conforment à leur rôle) sont interprétées comme correspondant à des qualités personnelles naturelles. Eagly a ainsi pu établir empiriquement que les qualités attribuées aux membres de groupe sociaux se distribuent en fonction de leur positionnement dans la structure sociale. Par exemple : s'agissant de leur personnalité, les hommes sont vus comme « ayant l'esprit de compétition » et les femmes comme « affectueuses ». Ces représentations partagées à propos des qualités de l'un et de l'autre sexe exercent une influence majeure sur les concepts de soi et les conduites des individus. Deux processus sont notamment en jeu : celui de l'influence normative et celui des prophéties auto — réalisatrices. Ainsi, les personnes déploient-elles des conduites pour devenir ce que l'on dit qu'elles sont (de manière souvent non conscientes). Si elles s'y refusent, elles risquent d'être sanctionnées (par exemple : en recevant un sobriquet, des quolibets, etc.). C'est notamment le cas dans les groupes de pairs à l'adolescence. Ceux-ci jouent un rôle important dans la construction de soi conformément à une certaine identité de genre. En conclusion, pour Alice Eagly, l'évolution des (rôles et identités de) genres observée dans les sociétés modernes est une conséquence des transformations de leur structure.

Le modèle différentiel de la personnalité androgyne de Sandra Bem

Les travaux de Sandra Lipsitz-Bem se fondent sur deux observations. La première est que, dans les approches de la personnalité, on considère habituellement que la masculinité-féminité constitue une opposition sur un même continuum (on est d'autant plus féminin qu'on est peu masculin et réciproquement). La seconde est que, dans nos sociétés, on tend à valoriser les personnalités androgynes : pour un homme, comme pour une femme, il vaut mieux manifester à la fois des qualités « féminines » et des qualités « masculines » (pour interagir avec autrui, s'insérer, trouver son équilibre personnel, etc.). Il semble donc que le présupposé d'un continuum de la masculinité-féminité doive être remis en cause : la masculinité et la féminité sont, pour Bem, deux dimensions séparées de la personnalité. Dans ce cadre, un individu sera dit (quel que soit son sexe) de genre psychologique masculin, s'il se reconnaît nettement dans la plupart des traits socialement considérés comme masculins (par exemple : indépendant) et de genre psychologique féminin s'il se reconnaît nettement dans la plupart des traits socialement considérés comme féminins (par exemple compréhensif). Une personne qui se reconnaît nettement dans les deux types de traits sera dite de genre psychologique androgyne. Une qui ne se reconnaît bien dans aucun des deux sera de genre psychologique indifférencié. Pour approcher ces phénomènes, l'inventaire des rôles de sexe de Bem (BSRI) a été mis au point. Il porte sur soixante traits (Bem, 1976) et a été adapté en français par Cendrine Marro (2007).

Bem a montré que ces différentes identités de genre jouaient un rôle dans la cognition. En particulier, les personnes de genre psychologique nettement masculin ou féminin — Bem les nomment « schématisants en genre » (*gender schematic*) — manifestent plus que celles qui se révèlent androgynes ou indifférenciées (les « aschématiques ») les attitudes cognitives décrites par les spécialistes de la cognition (*cf.* ci-dessus : les biais dans la recherche d'information, la mémorisation sélective, etc.). Par exemple, les individus schématisants en genre utilisent plus que les non-schématisants, les catégories de genre pour se souvenir d'une série de mots. Le schématisme-aschématisme, quant au genre, semble ainsi pouvoir être assimilé à un style cognitif.

Déconstruire le genre ?

Comme on l'a noté, la notion de genre est aujourd'hui l'objet de controverses. L'un des débats (ayant des aspects clairement idéologiques et politiques) porte sur le poids des déterminants biologiques et des déterminants sociaux

dans la construction du genre. Money est ainsi, depuis plusieurs années, l'objet d'une vive campagne qui conteste (à partir d'un cas tragique de changement de sexe qu'il semble avoir encouragé) le poids accordé aux facteurs éducatifs et sociaux dans la construction des identités sexuées et sexuelles.

C'est précisément cette opposition nature — culture que remet en cause tout un courant d'études, dont Judith Butler est la représentante paradigmatique. Celle-ci observe que, dans les conceptualisations ordinaires du genre, on tend à considérer qu'il existe des différences naturelles — biologiques — entre les sexes et, qu'en se fondant sur cette observation, des différences de genre — d'ordre social, culturel, psychologique, etc., comprenant un élément majeur : la domination masculine — ont été construites. C'est contre cette vue que Butler développe sa thèse : les différences de genre sont fondamentales. Elles sont premières en ce sens qu'elles relèvent du symbolique (au sens où l'a défini Lacan, comme un système de représentation fondé sur le langage — conçu comme un système de signes et de significations — déterminant le sujet à son insu) : elles sont inscrites dans le langage. La conception du sexe comme un fait biologique — une donnée de nature — est une conséquence de l'établissement de cette différence de genre. Le sexe ne résulte pas moins que le genre d'une construction. Butler mentionne fréquemment à ce propos une même citation de Michel Foucault (extraite du volume IV de *L'Histoire de la sexualité*, p. 204) : « La notion de sexe a permis de regrouper selon une unité artificielle des éléments anatomiques, des fonctions biologiques, des conduites, des sensations, des plaisirs et elle a permis de faire fonctionner cette unité fictive comme principe causal. » Pour Butler, le genre s'inscrit dans le corps en ce sens qu'il est un performatif : il institue ce qu'il nomme. Ce sont les pratiques du corps, qui par leurs répétitions instituent le genre. Cela ne signifie pas que le genre fonctionnerait de manière automatique : c'est une pratique d'improvisation dans une scène contrainte. Le genre prend son sens de son articulation avec la sexualité qui y est intimement liée : les normes de genre traversent la sexualité. Mais celle-ci n'est pas simplement la confirmation du genre : loin de l'affermir, elle peut l'ébranler. Autrement dit : la norme qui contraint et institue le sujet institue aussi le pouvoir de transgresser et de transformer la norme (Butler est ici très proche de Georges Canguilhem).

La domination masculine au travail

Le ^{xx}e siècle a été marqué dans tous les pays développés par un accès croissant des femmes à l'emploi salarié. Ainsi, en France, chez les 25-49 ans, les taux d'activité étaient, respectivement en 1975 et 2005, de 58,6 % et de 81,1 %, pour les femmes et de 97 % et 94,4 %, pour les hommes. En 2004, les femmes représentaient 46,5 % de la population active française (44,4 % dans l'Union européenne à 15). Cette ouverture du marché de l'emploi aux

femmes est allée de pair avec le maintien d'inégalités de salaire notables. Ainsi, en 2004, chez les cadres, le salaire moyen des femmes s'élevait à 77 % de celui des hommes, chez les professions intermédiaires : 87 %, chez les employés : 94 % et chez les ouvriers : 84 %.

Cette absence de parité résulte de la conjonction de deux types de différenciation hommes-femmes (*gender segregation*) : verticale et horizontale. La différenciation verticale renvoie à la domination masculine : les femmes sont d'autant plus rares que l'on s'élève dans la hiérarchie professionnelle. Elles sont en revanche surreprésentées (avec les personnes d'origine immigrées et les jeunes sans qualification) sur le segment secondaire du marché de l'emploi (celui des contrats de travail à durée déterminée, des postes peu qualifiés, des conditions de travail difficiles, du travail à temps partiel imposé, etc.). La présence des femmes est faible dans l'encadrement et quasi nulle à la direction des entreprises. Une étude réalisée en 2006 (*Le Monde économie* du 10 mai 2006, p. 7), dans un ensemble de grandes entreprises, montre que la fréquence des femmes dans l'encadrement est systématiquement inférieure à ce qu'elle est dans l'effectif total, avec cependant des variations importantes d'une firme à l'autre. Dans certaines, la différence est faible (de l'ordre de quelques points). Dans d'autres, elle est considérable (par exemple de 30 points dans une grande banque allemande). La présence des femmes au comité exécutif est toujours infime et souvent nulle. Ces observations s'expliquent par une conjonction de facteurs allant du faible nombre de femmes ayant les diplômes et compétences considérés comme nécessaires, à une auto-sélection féminine (liée notamment à des représentations des rôles familiaux masculins et féminins et à des calculs de types coût — bénéfiques — risques personnels et familiaux), mais également à des préférences pour les candidats masculins lors des promotions. On désigne par « plafond de verre » ce type de biais où les promotions se fondent sur des critères « invisibles » (au détriment des candidates). Selon la même étude, on peut repérer un tel plafond dans un tiers des entreprises.

La différenciation horizontale fait référence à trois phénomènes. Le premier est que les hommes et les femmes tendent à ne pas occuper les mêmes emplois (les femmes exercent, par exemple, plus souvent des fonctions de service et les hommes des activités de production). Le deuxième est que, dans les cas d'emplois analogues, hommes et femmes ne se voient pas toujours confier les mêmes tâches. Le troisième est que ces deux premières différences se traduisent par des salaires inférieurs attribués aux femmes (et aux emplois considérés comme « féminins »). Ainsi, les qualifications considérées comme « féminines » (par exemple la communication, la recherche) sont bien moins rémunérées que les qualifications « masculines » (par exemple, la finance, l'ingénierie) de même niveau. Cette inégale valorisation des qualifications est constitutive de représentations collectives que structure le phénomène de la domination masculine. Il s'agit d'un fait social.

L'orientation des garçons et des filles

La domination masculine au travail s'explique en partie par les différences d'orientation des filles et des garçons. Le développement de la scolarisation des filles est un phénomène plus récent que celle des garçons. Par exemple, ce n'est qu'en 1924 qu'elles eurent accès aux mêmes baccalauréats que les garçons (diplômes créés plus d'un siècle plus tôt par Napoléon). Certaines grandes écoles ne se sont ouvertes aux filles que dans les années quatre-vingt ou quatre-vingt-dix (par exemple l'École navale en 1993). La situation actuelle est la suivante : dans leur ensemble, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, mais elles se font plus rares dans les filières qui conduisent aux formations ouvrant l'accès à des postes de responsabilité. Par exemple, en 2000, les filles représentaient 58,7 % des bacheliers généraux, mais elles ne constituaient que 40,4 % et 42,1 % des reçues dans les deux spécialités du baccalauréat scientifique (respectivement : mathématiques et physique-chimie) les plus prestigieuses. Par ailleurs, elles fréquentent massivement les formations littéraires, tertiaires, sanitaires, etc., alors que les garçons se trouvent massivement dans les voies scientifiques, techniques, industrielles, etc. Par exemple, si on se limite à deux spécialités techniques où les effectifs sont importants, les filles constituaient en 2000, 3,2 % des bacheliers électrotechniques et 89,6 % des bacheliers en action et communication administrative. L'orientation scolaire préfigure ainsi la double différenciation (verticale et horizontale) observée dans l'emploi. Comment rendre compte de ce phénomène ?

Deux grandes catégories de facteurs peuvent être évoquées pour expliquer cette répartition différentielle des garçons et des filles dans les filières de formation : des différences apparentes de réussite dans certaines disciplines, d'une part, et, des intérêts et des valeurs différents, d'autre part. En moyenne, les filles tendent à obtenir en classe des notes un peu plus élevées dans les disciplines littéraires et les garçons, en mathématiques et physiques. Ce genre de différences se retrouve — mais fortement atténué — lorsque ces évaluations sont effectuées avec des épreuves normalisées de connaissances ou avec des tests d'aptitudes. Les jugements des enseignants semblent ainsi être biaisés en faveur des garçons pour les mathématiques et en faveur des filles pour les lettres. Ce phénomène se voit renforcé par les sentiments* de compétence que développent garçons et filles : les premiers tendent à se survaloriser et les secondes à se sous-estimer (dans la plupart des domaines : et pas seulement en sciences). Ces différences se manifestent notamment par des phénomènes d'auto-sélection. Ainsi, à résultat scolaire semblable en mathématiques, les filles demandent-elles moins que les garçons une orientation vers le baccalauréat scientifique (le plus prestigieux). Or l'ensemble des représentations collectives (implicites) relatives aux « compétences masculines et féminines » et à la place des hommes et des femmes dans la société n'incite pas les conseils de classe à leur proposer de revoir à la hausse leurs

ambitions... Des phénomènes semblables d'auto-sélection s'observent lors de l'entrée dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

Toutes les études relatives aux intérêts et (dans une moindre mesure) aux valeurs vont dans le même sens : les filles expriment plus fréquemment que les garçons des intérêts littéraires, sociaux, éducatifs, de soins, etc., et les garçons des intérêts scientifiques, sportifs, techniques, de plein air, etc. Les études relatives aux valeurs soulignent que les différences entre les sexes deviennent ténues, bien que l'on puisse toujours observer un souci plus grand des femmes pour le religieux et la famille et des hommes pour la politique et le travail. Les orientations vers de tels univers professionnels « masculins » ou « féminins » se structurent très tôt (comme le note Gottfredson ; voir « Carte cognitive des professions »). Ainsi, Dumora a-t-elle observé (à l'occasion de deux études, l'une en 1980 et l'autre en 1995) une grande consistance et un grand conformisme dans les préférences professionnelles des filles et des garçons de sixième. En 1995, les dix professions les plus citées par les filles étaient : vétérinaire, professeur, puéricultrice, journaliste, institutrice, médecin, mannequin, actrice, infirmière et hôtesse. Pour les garçons : pilote, sportif, vétérinaire, médecin, armée ou police, cosmonaute, journaliste, dans l'humanitaire, océanographe, professeur, dans l'environnement et photographe. De tels phénomènes renvoient à l'évidence à des grandes représentations collectives relatives à la place des femmes et des hommes dans la société (par exemple dedans-dehors). On peut postuler qu'elles évoluent avec elle. Il semble que les jeunes se les approprient par des processus tels ceux décrits par Ann Oakley (voir ci-dessus). L'hypothèse peut être posée que, dans la société d'aujourd'hui, la télévision joue un rôle important dans ces phénomènes de modélisation, voire d'identification. Or différentes études (conduites notamment par Christine Bignon) montrent que la télévision en France propose un univers que la phrase du sociologue Éric Macé peut résumer : « Le prisme télévisuel est très déformant puisqu'il construit un monde social quasiment d'un seul point de vue : celui des hommes blancs de classe moyenne. Comme si l'image d'elle-même que se fait la télévision française était incapable de prendre en compte les transformations relatives à l'immigration postcoloniale, à la dualisation sociale, à la participation des femmes à la vie professionnelle. » Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les stéréotypes que des lycéens se forment des professions féminines soient, par certains côtés, éloignés et, par d'autres, proches des réalités (voir ci-dessus) de l'emploi féminin : en 1994, des lycéens de première estimaient un emploi d'autant plus féminin qu'il donnait du temps libre, des vacances, qu'il impliquait peu de responsabilité et qu'il était plutôt mal rémunéré...

En résumé, les facteurs et processus conduisant aux différences d'orientation scolaires des garçons et des filles sont fondamentalement de nature sociale. On ne peut exclure qu'ils renvoient à quelques différences — minimales — d'aptitudes précocement formées. Néanmoins, ces différences elles-mêmes

se trouvent interprétées, construites, dans un cadre social où elles trouvent leur sens. Ce sens reste aujourd'hui celui, d'une part, d'une survalorisation des compétences considérées comme masculines et d'une dévalorisation de celles jugées féminines et, d'autre part, de la persistance de discriminations en matière d'emplois des femmes. Trois phrases concluant une étude du CEREQ de 2001 semblent pouvoir résumer la situation actuelle. À formation égale, les filles rencontrent toujours plus de difficultés à s'insérer que les garçons, car le sort qui leur est réservé sur le marché du travail est moins favorable. Néanmoins, les inégalités tendent à se réduire au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève. Cependant, les filles qui s'orientent vers des formations « masculines » et s'intègrent ensuite dans un champ professionnel auquel conduisent habituellement ces formations tirent bénéfice de ce parcours (tout en s'insérant plutôt moins bien que les garçons qui ont suivi ces mêmes formations).

Identité sexuelle et orientation

Dans les travaux relatifs à l'orientation en fonction du genre, un phénomène reste peu étudié : celui du lien entre identité sexuelle (au sens de Green) et orientation scolaire et professionnelle. Les stéréotypes sociaux sont nombreux à ce sujet : certaines professions sont considérées comme fréquemment choisies par des personnes homosexuelles. D'autres s'affichent comme convenant à une identité hétérosexuelle affirmée (les murs de certains ateliers « masculins » sont parfois décorés de photos de femmes nues ou presque ; Christophe Dejours a souligné les enjeux de la construction d'une virilité défensive au travail). Les stéréotypes relatifs à la fréquence de l'orientation sexuelle des membres de telle ou telle profession (ou famille de professions) correspondent-ils à une certaine réalité ? Ne contribuent-ils pas à créer le phénomène en question ?

Des études réalisées dans différents pays (Royaume-Uni, Suède, Australie, etc.) mettent en évidence des discriminations dans le travail à l'égard des personnes homosexuelles. Par exemple, dans l'étude *Stonewall* de 1993 au Royaume-Uni (plus de deux mille questionnaires remplis), 16 % déclarent avoir été victimes de discrimination dans l'emploi à cause de leur orientation homosexuelle et 21 % d'autres soupçonnent l'avoir été. 48 % affirment avoir été harcelés sur leur lieu de travail et 24 % rapportent avoir évité certaines carrières et certains emplois par peur d'y être ostracisé. Une étude des syndicats britanniques (TUC) en 1999 donne des résultats plus nets encore : 44 % (des quatre cent cinquante répondants) disent avoir été victimes de discrimination dans leur carrière pour cette raison. Le terme « plafond rose » (*pink ceiling*, par analogie avec plafond de verre) est utilisé pour rendre compte des discriminations dans les promotions professionnelles liées à l'identité sexuelle. Dans une étude australienne de 1999 (neuf cents répondants), 17 %

estiment en avoir été victimes. Dans le domaine de l'orientation scolaire, une étude américaine a conclu que les garçons se déclarant « gay » se révèlent beaucoup plus indécis que les autres quant à leur orientation scolaire et professionnelle. Pour les filles qui se disent lesbiennes, c'est l'inverse : elles sont beaucoup plus décidées que les autres filles. Ferait-on les mêmes constats en France ? Force est de constater que les études dans ce domaine manquent...

Références

- BUTLER J. (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Paris, La Découverte.
- COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D. (2001). « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active ». *CEREQ Bref* n° 178, septembre.
- DURU-BELLAT M. (1990). *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- ECKES T., TRAUTNER H.M. (éd.) (2000). *The Developmental Social Psychology of Gender*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GARNET L.D., KIMMEL D.C. (éd.) (1993). *Psychological Perspectives on Lesbian and Gay Male Experiences*. New York, Columbia University Press.
- GUIONNET C., NEVEU E. (2004). *Féminins/Masculins : sociologie du genre*. Paris, Armand Colin.
- LE MANER-IDRISSY G. (1997). *L'Identité sexuée*. Paris, Dunod.
- MARRO C. (2007). « Le QARS — Questionnaire d'adhésion aux rôles de sexe ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36, n° 1 (à paraître).
- MARUANI M. (éd.) (2005). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- MICHEL A. (2006). *Les Troubles de l'identité sexuée*. Paris, Armand Colin.

HANDICAP (DISABILITIES)¹

Un handicap est la résultante, pour un individu, de l'interaction entre certaines de ses caractéristiques propres — une ou plusieurs incapacités ou déficiences ponctuelles ou permanentes, anciennes ou récentes, stabilisées ou évolutives — et de caractéristiques contextuelles ne prenant pas en compte ces incapacités ou déficiences. La déficience est une perte ou altération d'une structure anatomique, physiologique ou psychique. L'incapacité correspond à toute réduction de la capacité d'accomplir une activité en référence à des normes du fonctionnement humain « ordinaire ». Une déficience ou une incapacité peut donc ne pas constituer un handicap dans un certain contexte. Ainsi, une personne souffrant d'un déficit auditif que corrige efficacement une prothèse dans un environnement de travail adaptable, ne peut plus être considérée comme handicapée (Lancry-Hoestlandt, Akiki et Houillon, 2004).

La loi du 11 février 2005 (art. L. 114) définit ainsi ce terme : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Ces déficiences ou incapacités — corrigées ou non dans certains contextes — peuvent marquer profondément les expériences de vie et affecter le système de concepts de soi* de la personne ayant un handicap. La catégorisation verbale que produit l'usage du terme « handicap » — et plus encore du substantif « un/e handicapé/e » — étiquette la personne et renvoie à un ensemble de représentations sociales. Les connotations du terme « handicap » sont telles que le risque est important pour la personne d'être perçue de

1. Par Jean Guichard.

manière globale à partir de ce trait saillant (comme une « une IMC » ou « un aveugle », par exemple) quels que soient ses compétences, ses possibilités et ses désirs. C'est sans doute la raison pour laquelle environ un tiers des étudiants reconnus comme ayant un handicap refusent d'en faire état en s'inscrivant dans l'enseignement supérieur.

Un prédictif flou pouvant caractériser près de 15 % de la population

La notion de « handicap » renvoie à des phénomènes divers. On distingue ainsi des déficits ou troubles sensoriels, moteurs, mentaux, psycho-affectifs ou bien liés à des maladies internes. On lit aussi parfois l'expression « handicaps sociaux ». Mais les frontières ne sont pas parfaitement dessinées entre déficits, maladies et phénomènes d'inadaptation sociale.

Le terme « handicap » s'est progressivement substitué à celui « d'inadaptation ». L'expression « d'enfance inadaptée » — fréquente il y a quelques années — désignait des jeunes (de l'enfant au jeune adulte) ayant besoin de mesures médicales, sociales, pédagogiques et éducatives spécifiques pour les aider dans leurs insertions sociales et professionnelles. Le changement de vocable n'est pas anodin : le terme « handicap » évoque — comme dans la loi ci-dessus — les altérations « physiques, sensorielles et mentales ». Il ne connote pas l'idée d'inadaptations scolaires ou sociales (par exemple des difficultés d'apprentissage ou certains troubles de la conduite). Par ailleurs, avec le terme « handicap », la dimension normative de l'évaluation sociale de la difficulté de la personne tend à s'estomper : c'est pourtant dans un certain contexte social que certains problèmes se posent et révèlent un « handicap » (par exemple : dans nos sociétés, ne pas savoir écrire).

Parmi les déficits sensoriels, la cécité et la surdité ou l'amblyopie (correspondant à une vision inférieure à 4/10) et l'hypoacousie sévère atteignent 0,25 % de la population. Les difficultés motrices (qui affecteraient environ 5 % de la population) correspondent à une catégorie très hétérogène (atteintes neurologiques centrales et périphériques, affections musculaires ou ostéo-articulaires, amputations, etc.). Certaines maladies chroniques (myopathie, polyarthrite rhumatoïdale, etc.) se manifestent par de telles difficultés motrices. Les potentiels d'évolution de ces troubles moteurs sont très différents. Le terme d'insuffisance mentale fait référence à un déficit congénital ou acquis, structural ou lésionnel de l'intelligence. Cette insuffisance peut être plus ou moins profonde ou légère. Au total, environ 5 % de la population en souffrirait. Le contexte social joue un rôle important dans l'identification des multiples formes de ce déficit : la création de l'école obligatoire a, par exemple, révélé les cas d'enfants ne parvenant pas à apprendre à lire alors qu'ils ne manifestaient pas de troubles dans d'autres contextes. On tend par ailleurs

à considérer que les facteurs interactionnels, culturels et sociaux tiennent une place majeure dans la genèse de la « débilité légère ». La catégorie des troubles psychoaffectifs est tout aussi hétérogène. Elle renvoie à des perturbations du comportement et de la conduite pouvant correspondre à des psychoses ou névroses ou à des formes d'inadaptation dont l'étiologie est mal connue (par exemple : autisme, hyperactivité). Il existe divers systèmes de catégorisation de ces troubles. Cela peut expliquer que, selon le pays et le moment, l'estimation de la fréquence des personnes concernées (toujours supérieure à 5 % de la population) varie de manière considérable. On observera enfin que certaines maladies chroniques (asthme, emphysème, dans certains cas : le diabète, etc.) peuvent avoir des conséquences handicapant la personne dans certains contextes.

Au total, plus de 15 % de la population française souffrent de troubles ou déficits susceptibles de constituer un handicap. Cette fréquence peut paraître élevée. Elle correspond néanmoins à celle que l'on relève dans d'autres pays, notamment aux États-Unis. Compte tenu de la croissance des exigences sociales et professionnelles (et, notamment, de l'augmentation de la productivité du travail), cette fréquence est en augmentation.

Orientation des personnes handicapées

Une des notions clés de la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » est que celles-ci « formulent un projet* de vie ». Afin de les y aider, il est créé des maisons départementales des personnes handicapées (placées sous la tutelle administrative et financière du département). Chacune de ces maisons « exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap [...]. Elle assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie, l'aide nécessaire à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'accompagnement et les médiations que cette mise en œuvre peut requérir. Elle met en œuvre l'accompagnement nécessaire aux personnes handicapées et à leur famille après l'annonce et lors de l'évolution de leur handicap ». Pour exercer ses missions, la maison départementale des personnes handicapées peut s'appuyer sur des centres communaux ou intercommunaux d'action sociale ou sur « des organismes assurant des services d'évaluation et d'accompagnement des besoins des personnes handicapées avec lesquels elle passe convention ».

Les maisons départementales des personnes handicapées tiennent une place centrale dans le dispositif d'orientation de ces personnes. Elles sont en effet chargées de mettre en place et de faire fonctionner l'équipe pluridisciplinaire qui joue un rôle majeur dans la « commission des droits et de

l'autonomie des personnes handicapées » (voir ci-dessous). Par ailleurs, elles ont un rôle administratif : recueillir et transmettre (en particulier) « les données relatives aux suites réservées aux orientations prononcées par la commission des droits pour l'autonomie des personnes handicapées, notamment auprès des établissements et services susceptibles d'accueillir ou d'accompagner les personnes concernées ».

La « commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées » (CDAPH) est l'instance clé de ce dispositif. Elle est compétente (notamment) pour :

- se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ;
- désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir ;
- apprécier si l'enfant, l'adolescent ou l'adulte handicapés doivent bénéficier des diverses aides financières prévues ;
- reconnaître la qualité de travailleur handicapé aux personnes répondant aux conditions.

Cette commission comprend (entre autres) des représentants du département, de l'État, des organismes de protection sociale, des organisations syndicales, des associations de parents d'élèves et des associations de personnes handicapées et de leurs familles. Elle siège en formation plénière et peut être organisée en sections locales ou spécialisées. Les décisions de la commission sont prises après vote des membres de la commission.

Lorsqu'elle se prononce sur l'orientation d'une personne handicapée et lorsqu'elle désigne les établissements ou services susceptibles de l'accueillir, la commission propose un choix entre plusieurs solutions adaptées. La personne handicapée ou son représentant (parent ou tuteur) doivent être consultés par la commission. Quand ils expriment une préférence pour un établissement ou un service, la commission doit le faire figurer parmi ses propositions. Si la personne handicapée (ou son représentant) estime que la commission méconnaît ses droits, elle peut demander l'intervention d'une personne qualifiée « chargée de proposer des mesures de conciliation ». Des recours sont aussi possibles.

Cette commission prend ses décisions en se fondant sur les souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal et en fonction de l'évaluation réalisée par une « équipe pluridisciplinaire ». Celle-ci (précise l'article L. 146-8) « évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap. Elle entend, soit sur sa propre initiative, soit

lorsqu'ils en font la demande, la personne handicapée, ses parents lorsqu'elle est mineure, ou son représentant légal. Dès lors qu'il est capable de discerner, l'enfant handicapé lui-même est entendu par l'équipe pluridisciplinaire. L'équipe pluridisciplinaire se rend sur le lieu de vie de la personne soit sur sa propre initiative, soit à la demande de la personne handicapée. Lors de l'évaluation, la personne handicapée, ses parents ou son représentant légal peuvent être assistés par une personne de leur choix. La composition de l'équipe pluridisciplinaire peut varier en fonction de la nature du ou des handicaps de la personne handicapée dont elle évalue les besoins de compensation ou l'incapacité permanente ».

La CDAPH est compétente, notamment, pour les orientations et les affectations dans des enseignements adaptés des élèves présentant un handicap moteur ou sensoriel. Pour ceux présentant des « difficultés scolaires ou sociales graves et durables » ces orientations et affectations relèvent de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDO). La composition et les missions de la CDO ont été définies par l'arrêté du 7 décembre 2005. Celle-ci comprend notamment des responsables administratifs de l'Éducation nationale et, en particulier, de l'enseignement adapté (SEGPA ou EREA), un psychologue scolaire, un conseiller d'orientation — psychologue, un pédopsychiatre, des représentants d'associations de parents d'élèves. Cette commission donne un avis sur les orientations (proposition des établissements scolaires ou demandes des parents ou du tuteur) vers des enseignements adaptés. Les parents ou le représentant légal des élèves concernés participent à l'examen de la situation de leur enfant. Les décisions sont prises par l'inspecteur d'académie au vu de cet avis. Les parents peuvent refuser de la proposition qui leur est faite.

Éducation et intégration des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés ou manifestant des formes d'inadaptation sociale

Les dispositifs d'accueil des enfants et des adolescents ayant des difficultés scolaires ou sociales, ayant des handicaps ou maladies comprennent quatre sous-ensembles : les secteurs 1) de l'adaptation et de l'intégration scolaires, 2) médico-éducatif, 3) socio-éducatif et 4) sanitaire.

Le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires relève du ministère de l'Éducation nationale. Jusqu'alors, seuls un très petit nombre d'adolescents handicapés parvenaient à accéder au lycée (de l'ordre de 3 %). Cela pour des raisons multiples allant d'une inadaptation des établissements scolaires (absence de rampes d'accès, emplois du temps ne permettant pas de dispenser des soins, etc.) aux conséquences sur la scolarité de séjours prolongés dans un établissement de rééducation. La loi de 2005 souligne le

devoir de l'Éducation nationale d'accueillir tous les enfants handicapés. Ceux-ci sont inscrits de droit dans l'établissement scolaire « le plus proche de leur domicile ». Toutefois, si leurs besoins nécessitent une formation au sein de dispositifs adaptés, ils peuvent être orientés vers des établissements spécialisés. En 2004, cent trente-quatre mille enfants handicapés étaient scolarisés dans des établissements ordinaires et cent dix mille accueillis dans des établissements spécialisés. Le nombre de ceux ne bénéficiant d'aucune forme de scolarisation se situerait entre six mille et quinze mille.

Différents textes réglementaires définissent les actions en faveur 1) des élèves atteints d'un trouble du langage (notamment : dyslexie et de dysphasie), 2) des enfants et adolescents atteints d'allergies ou d'intolérances alimentaires, 3) des jeunes souffrant de troubles de la santé évoluant sur une longue période.

Des modalités d'aide à l'intégration dans les classes ordinaires sont prévues. À la rentrée 2006, six mille auxiliaires de vie scolaire (AVS) devaient être en fonction pour accompagner les élèves handicapés. Le programme des services d'accompagnement familial (d'assistance pédagogique) et de soins à domicile (SESSAD) doit être étendu. Pour compléter le dispositif, huit mille emplois aidés devaient être recrutés avant la fin de l'année 2006. L'achat de matériel pédagogique adapté est prévu. Des places aménagées seront développées en CAP et BEP. Enfin, tous les enseignants doivent bénéficier de modules de formation spécialisée.

Par ailleurs, des dispositifs de prévention peuvent être mis en place dans le premier degré. Ainsi, les réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires.

D'autres textes du ministère de l'Éducation nationale font référence à des problèmes sociaux : l'accueil des adolescents faisant l'objet d'une mesure judiciaire (avec notamment des unités pédagogiques régionales visant à développer l'enseignement en milieu pénitentiaire) ou de ceux en rupture scolaire (des dispositifs relais — classes ou internats rattachés à un collège — sont prévus visant à les re-scolariser et re-socialiser). Le cas des enfants intellectuellement précoces est aussi considéré : leur maintien dans des formations ordinaires conjugué à une pédagogie individualisée devrait leur permettre de parcourir plus rapidement les cycles scolaires.

Les établissements, classes ou dispositifs d'éducation spécifique comprennent :

- dans les écoles maternelles et élémentaires, des classes d'intégration scolaire (CLIS) ayant pour vocation l'intégration collective d'enfants atteints d'un handicap physique, sensoriel ou mental. Il en existe de quatre sortes selon le type de trouble ou déficience : mental, auditif, visuel ou moteur. Leur effectif est limité à douze élèves ;

- des unités pédagogiques d'intégration (UPI). Elles permettent des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental compatible avec une scolarisation en collège. Mille UPI sont en cours de création dans les collèges, lycées et lycées professionnels ;
- dans les collèges, des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Elles visent à faire acquérir une qualification professionnelle à des jeunes ayant des difficultés scolaires « graves et durables » ;
- des classes relais visant la resocialisation et la re-scolarisation d'élèves en « rupture scolaire » ;
- des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Ils accueillent des élèves ayant des difficultés comparables à ceux des SEGPA, mais dont les conditions sont telles qu'une éducation en internat semble souhaitable. Il existe quatre-vingts EREA en France métropolitaine (cinq accueillent des jeunes ayant des déficiences motrices et trois une déficience visuelle). Ils ont accueilli près de onze mille élèves en 2004-2005.

Le secteur médico-éducatif dépend du ministère en charge des Affaires sociales. Les enfants et les adolescents, de 3 ans à 20 ans, peuvent être pris en charge selon le type de leur handicap dans des établissements médico-éducatifs (en internat, demi-pension ou externat) qui assurent des soins et une éducation adaptée. Il existe différents types d'établissements : les instituts médico-éducatifs (IME) accueillent des jeunes atteints de déficiences mentales. Les établissements pour enfants et adolescents polyhandicapés reçoivent des enfants et adolescents qui associent une déficience mentale grave à une déficience motrice importante. Les instituts de rééducation accueillent des jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement. Les établissements d'éducation spéciale s'adressent à des jeunes déficients moteurs. Trois sortes d'instituts d'éducation sensorielle fonctionnent pour les jeunes atteints respectivement 1) de déficiences visuelles, 2) de déficiences auditives et 3) de déficiences auditives et/ou visuelles.

Le secteur socio-éducatif est placé principalement sous la tutelle du ministère chargé des affaires sociales. Il vise, d'une part, à protéger des jeunes privés de soutien familial ou bien « en danger » et à prendre en charge des délinquants pour lesquels des mesures d'assistance éducative ont été prononcées par un juge. Ces jeunes peuvent être maintenus dans leur milieu familial (avec, souvent, une mesure d'assistance éducative) ou « placés » dans des structures spécifiques. Parmi celles-ci : les foyers de l'enfance (qui accueillent en urgence et pour une durée limitée les enfants bénéficiant d'une mesure de protection) et les maisons d'enfants à caractère social (MECSO) ; elles assurent l'hébergement et la prise en charge éducative des jeunes. Certains enfants bénéficient d'un placement familial (accueil au domicile d'une assistante maternelle).

Sous la tutelle du ministère de la Justice, les centres d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) ont pour mission l'observation, l'orientation ainsi

que le suivi éducatif de jeunes mineurs délinquants ou en danger maintenus dans leur famille. Les foyers et centres d'action éducative exercent leur activité auprès de jeunes délinquants ou en danger accueillis en internat. Ils fonctionnent en général en liaison avec un centre de jour visant à leur donner une formation professionnelle et à faciliter leur insertion. Les dispositifs éducatifs renforcés prennent en charge les mineurs délinquants ou en danger pour les lesquels les structures d'hébergement traditionnelles se sont révélées inadaptées. Il existe également des centres éducatifs fermés.

Pour les enfants et adolescents malades, qui relèvent du secteur sanitaire, la scolarisation dans les structures ordinaires est privilégiée. Une assistance pédagogique à domicile est prévue en faveur de ceux atteints de maladie de longue durée. Quand l'état de santé ne le permet pas, un enseignement est, dans certains cas, dispensé par des personnels de l'Éducation nationale ou de l'enseignement privé dans les services de pédiatrie des centres hospitaliers, dans les hôpitaux de jour et dans les maisons d'enfants à caractère sanitaire (MECSA). Ces maisons — dont chacune est spécialisée dans le traitement d'un type de pathologie mentale ou physique — accueillent en internat des jeunes nécessitant un suivi médical constant.

Handicap, emploi et projet* de vie

Les dispositions légales ont pour principe fondamental de favoriser l'intégration des personnes handicapées en milieu professionnel ordinaire. Cette insertion apparaît cependant d'autant plus ardue que — compte tenu des difficultés d'accès à l'école rencontrées par de nombreuses personnes handicapées — le niveau de formation de nombre d'entre eux est faible. L'ANPE donnait les chiffres suivants pour 2005 : sur les 245 000 demandeurs d'emploi handicapés, près de 80 % ont un niveau de formation inférieur ou égal au BEP ou CAP, 17 % ont celui du bac et 4 % celui de la licence ou plus.

Depuis la loi du 10 juillet 1987, les entreprises de plus de vingt salariés doivent compter au moins 6 % de personnes handicapées dans leur effectif. La loi de 2005 renforce les aides dont peuvent bénéficier les employeurs pour l'emploi de personnes handicapées : primes à l'insertion, aides à l'aménagement des postes de travail, subventions pour rendre les lieux de travail accessibles, aides à la formation en alternance, financements compensant les charges supplémentaires d'encadrement, etc. Ces aides sont accordées par l'Association de gestion du fonds de développement pour l'insertion des personnes handicapées (AGEFIPH). Ce fonds est alimenté notamment par les contributions des employeurs qui n'atteignent pas le quorum de 6 %. La loi de 2005 étend ce dispositif aux trois fonctions publiques (où les personnels handicapés ne représentent en 2005 que 3 % des effectifs). Un fonds *ad hoc* est créé.

La loi de 2005 précise que des « centres de pré-orientation » contribuent à l'orientation professionnelle des travailleurs handicapés ». Elle indique, par ailleurs, que « des organismes de placement spécialisés en charge de la préparation, de l'accompagnement et du suivi durable dans l'emploi des personnes handicapées participent au dispositif d'insertion professionnelle et d'accompagnement particulier » de ces personnes. Un dispositif de pilotage est établi incluant notamment le service public de l'emploi et ces centres et organismes. Ceux-ci sont conventionnés avec la maison départementale des personnes handicapées.

Toutes les grandes structures d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelles (centres d'information et d'orientation, missions locales et permanence d'accueil d'information et d'orientation, Agence nationale pour l'emploi, Association pour l'emploi des cadres, Association nationale pour la formation professionnelle des adultes, etc.) proposent un accompagnement aux personnes handicapées. Dans certaines structures (par exemple l'ANPE), il existe un conseiller spécialisé dans chaque agence locale, dans d'autres (par exemple les CIO), il existe des centres spécifiques (les personnes handicapées pouvant bien entendu bénéficier aussi des centres ordinaires). Il existe, par ailleurs, des dispositifs qui s'adressent spécifiquement aux personnes handicapées ou à leurs employeurs potentiels. On peut citer :

- Cap Emploi : c'est un réseau de cent quarante structures départementales visant à favoriser le recrutement, le reclassement et l'accompagnement des personnes handicapées. Elles les informent et conseillent pendant leur parcours d'insertion. Cette action s'exerce dans le cadre de la mission de service public de placement, en complément de celle de l'ANPE ;
- les équipes de préparation et de suite du reclassement (EPSR) et les OIP (organismes d'insertion professionnelle). Composées au moins d'un chargé de mission de l'ANPE, d'un assistant social et d'un agent administratif, ces équipes aident les travailleurs handicapés à trouver un emploi stable en milieu ordinaire de travail ;
- le réseau national (OHE-PROMÉTHÉE). Il regroupe deux associations : OHE (Opération handicapés + emploi) et PROMÉTHÉE (Promotion de l'emploi des travailleurs handicapés en entreprise) dont la vocation est d'aider à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés dans les entreprises ordinaires ;
- les groupements interprofessionnels régionaux pour la promotion de l'emploi des personnes handicapées (GIRPEH). Ils sensibilisent les entreprises à l'insertion professionnelle des personnes handicapées (conseils et assistance technique). Par ailleurs, ils aident les personnes handicapées dans leur orientation et insertion professionnelle (conseil, préparation et accompagnement dans la recherche d'emploi, etc.) ;
- le service « Action handicap » de l'Association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés (AFIJ). Les trente délégations locales

de cette association proposent un programme spécifique destiné aux jeunes diplômés handicapés (information sur leur statut et droits, accompagnement individuel, formation à la recherche d'emploi).

Pour les personnes qui ne peuvent immédiatement ou durablement s'insérer dans des entreprises ordinaires, il existe un milieu de travail « protégé ». Celui-ci regroupe environ vingt-deux mille entreprises ou structures qui accueillent spécifiquement des travailleurs handicapés. Il comprend des centres d'aide par le travail (CAT) et (pour le moment) des ateliers protégés et centres de distribution de travail à domicile. Certains coûts de production (notamment matières premières, personnels d'encadrement) de ces structures sont pris en charge par la collectivité. Les ateliers protégés emploient environ vingt mille travailleurs handicapés ayant le statut de salariés (avec une rémunération au moins égale à 90 % du SMIC). Les centres de distribution de travail à domicile sont considérés comme des ateliers protégés. La loi de 2005 prévoit de transformer l'ensemble de ces ateliers en « entreprises adaptées » faisant partie du milieu ordinaire et non plus protégé. Un peu plus de mille trois cents CAT publics ou privés proposent à environ cent mille personnes handicapées des activités de travail et des soutiens éducatifs, médicaux, sociaux. Le travailleur handicapé en CAT n'a pas le statut de salarié. Il ne peut faire l'objet d'un licenciement. La loi de 2005 instaure deux éléments dans leur rémunération : un salaire direct et une aide au poste.

Les adultes handicapés, reconnus dans l'incapacité de travailler, bénéficient d'une allocation aux adultes handicapés (AAH). Dans certaines conditions (degré d'incapacité, âge, revenus, résidence...), des compléments sont prévus (permettant, par exemple, de recevoir des aides à domicile). Dans certains cas, il n'existe pas d'autres solutions que l'hospitalisation de longue durée (notamment en hôpital psychiatrique).

On rappellera pour conclure que certains handicaps sont la conséquence d'accidents du travail ou de maladies professionnelles. La Caisse nationale d'assurance maladie a ainsi recensé en 2003 près de sept cent soixante mille accidents du travail, dont près de quarante-neuf mille ont été à l'origine d'une incapacité permanente (près de sept cents décès ont aussi été enregistrés). La fréquence de ces accidents est nettement plus élevée qu'en moyenne dans le secteur du bâtiment et des travaux publics et dans celui des transports. S'agissant des maladies professionnelles, le nombre de cas reconnus a notablement augmenté ces dernières années (passant de 21 700 en 2000 à 34 600 en 2003). Les plus fréquentes sont aujourd'hui les troubles musculo-squelettiques. Sous cette appellation sont regroupées des pathologies du poignet, de la main ou des doigts (des tendinites, par exemple) et du coude ou de l'épaule. Elles ont pour principales origines la fréquence de la répétition de certains gestes, des efforts excessifs et des mouvements effectués dans des positions inadaptées. Le stress au travail constitue un facteur aggravant.

Références

- CIDJ (2005). *L'Emploi et la formation des personnes handicapées*. Actuel CIDJ, 5.584 (avril). www.cidj-librairie.com
- DUBREUIL B. (2002). *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté : éducation spécialisée ou intégration*. Paris, Dunod.
- LANCRY-HOESTLANDT A., AKIKI J., HOUILLON V. (2004). « Handicap au travail ». In E. BRANGIER, A. LANCERY, C. LOUCHE (éd.), *Les Dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (p. 313-331). Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- LIBERMAN R. (2003). *Handicap et maladies mentales* (5^e éd.). Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- VILLE I., RAVAUD J.-F. (2003). *Personnes handicapées et situations de handicap. Problèmes politiques et sociaux*. Paris, La Documentation française.

HISTOIRE DE VIE (RÉCIT DE VIE) (*LIFE HISTORY, LIFE STORY, LIFE NARRATIVE*)¹

Au sens large, l'histoire de vie est le récit ou le compte rendu de l'existence (c'est-à-dire des événements qui en ont marqué le cours) d'une personne. Les « histoires de vie » constituent à la fois un genre littéraire, une méthode de recherche qualitative utilisée en sociologie et une technique mise en œuvre, notamment, en psychologie clinique, en pédagogie et en orientation. Dans la tradition française, *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau sont considérées comme le prototype de ce genre littéraire.

On tend à différencier « l'histoire de vie » (au sens étroit ; en anglais *life history*) du « récit de vie » (en anglais : *life story* ou *life narrative*). « L'histoire de vie » est alors définie comme le produit d'un travail de reconstitution effectué par un spécialiste d'une discipline donnée (anthropologue, sociologue, historien, etc.). Elle se fonde généralement sur des entretiens avec la personne, des observations et des analyses de documents (lettres, photographies, journaux intimes, etc.). En sociologie, le très long récit de la vie de Wladek dans *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique* de William Isaac Thomas et de Florian Znaniecki est un modèle de ce type d'approche. L'approche des « récits d'insertion* » de Didier Démazière et Claude Dubar (1997) constitue un exemple contemporain majeur d'analyse et de synthèse d'entretiens biographiques (intégrant notamment les développements de la sémiologie).

Le « récit de vie » est le compte rendu de son existence (en l'occurrence de certains de ses aspects) qu'une personne formule à un moment et dans une intention donnés. La notion de « récit » vise à souligner qu'il s'agit

d'une narration qu'un individu adresse à un certain destinataire en poursuivant une certaine intention (ce destinataire pouvant être un autrui indéterminé ou un autre soi-même, dans le cas d'un « journal intime »). Les événements auxquels le récit de vie fait référence sont ainsi sélectionnés, mis en forme et articulés les uns aux autres, d'une manière déterminée, afin d'être ainsi racontés. Dans la littérature en langue française sur les « histoires de vie », cette distinction entre *life history* et *life narrative* n'est pas toujours explicitement établie et l'on attribue fréquemment à « histoire de vie » le sens de « récit de vie ». C'est dans ce dernier sens qu'histoire de vie est utilisé dans la suite de cet article.

Récits de vie, formation et orientation

Dans le domaine de la formation, les « histoires de vie » (entendues comme récits de vie) ont trouvé leur place relativement à l'éducation des adultes avec, notamment, les travaux de Gaston Pineau. Inscrite dans un processus d'autoformation, l'histoire de vie est définie comme un « procès d'appropriation de son pouvoir de formation ». Par là, il faut entendre une démarche concrète au cours de laquelle les personnes sont amenées à reconnaître, à côté des savoirs formels appris à l'école, des savoirs subjectifs et non formalisés dont elles usent dans leurs pratiques quotidiennes (qu'ils s'agissent d'activités concrètes ou de relations avec autrui). Ces savoirs et représentations implicites jouent un rôle majeur dans la manière dont les individus s'engagent dans des apprentissages nouveaux. L'histoire de vie constitue un processus au cours duquel l'individu se dote d'une capacité à apprendre, notamment en explicitant les manières dont il se rapporte aux savoirs constitués (voire en les redéfinissant) et en inscrivant sa démarche de formation dans la perspective d'un projet* personnel.

Dans le champ de l'orientation, le recours aux « histoires de vie » s'est développé en France principalement à partir des analyses de Vincent de Gauléjac (1987). Ces récits sont considérés comme un moyen offert au consultant de réélaborer son passé en lui permettant de modifier les rapports qu'il entretient avec son histoire. Dans cette perspective, le récit de son histoire vise à permettre à la personne de renouer les fils de sa mémoire et de retrouver certains éléments qui la troublent (par exemple autour d'un secret de famille), de comprendre la présence agissante en soi de cette histoire et de réfléchir à des projets d'avenir (tenant compte précisément de cette capacité à inscrire son passé dans une certaine perspective).

Aux États-Unis, la problématique des récits de vie s'est développée avec l'émergence des approches constructivistes et « contextualistes » en orientation. La plupart des auteurs associent le « récit de vie » à la notion de « thème de vie ». Dans cette perspective, les « récits de soi intériorisés » jouent un rôle capital dans l'orientation que l'individu donne à sa vie. Mark

Savickas synthétise ces approches ainsi (2001, p. 310-311) : « Ces récits de soi intériorisés comprennent généralement des descriptions relatives à la manière dont les individus s'adaptèrent aux tâches et aux traumatismes. Mais, ces récits font bien plus qu'expliquer le passé des individus et ce qu'ils espèrent devenir. En créant une intrigue, le récit traite de la question : "qui suis-je ?" L'intrigue explique comment l'individu se conduit en tant que sujet agissant et avec qui il se sent en relation. Ces histoires de compétences* et de relations à autrui imposent une structure narrative à l'expérience vécue, une structure qui explique le but et le sens de la vie. L'objectif est de mettre en scène une histoire de vie dynamique et de raconter un thème ou un secret unifiant la totalité de la vie de l'individu. [...] Bien qu'expliquant des épisodes discrets, ces récits pris dans leur ensemble, organisent et unifient — consciemment — une vie. Ils lui donnent une continuité sensée dans le temps. » Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin ont, pour leur part, souligné les dimensions contextuelles, interprétatives et intentionnelles des récits de vie (voir l'article « Contexte »).

Identité narrative, trajectoire, pratiques de soi et biographisation

Dans les dernières décennies, trois auteurs ont joué un rôle majeur dans l'approche des récits de soi : Paul Ricœur, Pierre Bourdieu et Michel Foucault. Ricœur observe qu'à la question « qui ? » (qui a fait cela ? qui est l'auteur ?), on ne peut répondre qu'en indiquant un nom propre ou que par un récit. En dernière instance, la seule façon de répondre à la question « qui ? » est de faire le récit d'une vie. L'identité doit donc être conçue comme fondamentalement narrative : celle d'un récit qui unifie dans une ipséité (c'est-à-dire le fait d'être toujours soi-même, bien que différent à travers le temps) différents événements ainsi rassemblés. Le processus au cœur de ce récit est la mise en intrigue. Celle-ci a une triple fonction. Elle transforme des événements divers (qu'elle identifie) en une histoire unifiée. Par ailleurs, elle effectue une synthèse d'éléments hétérogènes (des agents, des buts, des moyens, des circonstances, etc.). Enfin, la mise en intrigue donne une orientation à l'histoire : il ne s'agit pas d'une simple succession d'événements, mais d'enchaînements finalisés où chaque fait trouve sa place compte tenu de sa contribution à l'accomplissement de l'histoire.

Dans « L'illusion biographique » Pierre Bourdieu (1986, 1994), partant d'un constat analogue, développe une critique sociologique d'une approche naïve des histoires de vie. Il observe que « produire une histoire de vie, traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence significative et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représentation commune de l'existence, que toute une tradition littéraire n'a fait que renforcer » (1994, p. 83). Bourdieu

propose de substituer la notion de « trajectoire » à celle d'histoire de vie. La trajectoire est définie comme « une série de positions occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (1994, p. 88). Pour Bourdieu, la vie d'un individu ne peut être comprise en la référant uniquement à sa continuité (qu'indique son nom propre). Il convient de l'articuler aux caractéristiques et aux évolutions des contextes sociaux où elle se déroule : « Les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré » (1994, p. 88). C'est le sens à un moment donné des positions au sein d'un espace social orienté qui permet de comprendre le mouvement de l'individu. Bourdieu nomme « socio-analyse » une telle approche (qu'il a appliquée à l'analyse de sa propre trajectoire).

Michel Foucault, pour sa part, a mis l'accent sur la dimension de « production de soi » de tout un ensemble de pratiques dont font partie les récits de soi. Pour Foucault, l'enjeu est la constitution d'une certaine subjectivité et d'un certain gouvernement de soi*. À cette fin, chaque civilisation propose (ou prescrit) aux individus des « techniques de soi », c'est-à-dire des procédures les conduisant à « fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d'un certain nombre de fins, et cela grâce à des rapports de maîtrise sur soi ou de connaissance de soi par soi » (Foucault, 1981, 1994, p. 213). Ces techniques de soi donnent lieu à des « pratiques de soi », c'est-à-dire à des modes déterminés de relation à soi-même. Pour Foucault, le sujet n'est en effet pas seulement constitué dans le jeu des symboles, mais aussi par des pratiques réelles. Celles-ci comprennent, par exemple, des exercices corporels et mentaux ou des formes déterminées d'écriture de soi. Ceux-ci varient en fonction des contextes* culturels où on les promeut et pratique. (Par exemple, les *hupomnêmata* — sortes de carnets individuels servant d'aide-mémoire — grecques visaient à conduire l'individu à se constituer comme sujet d'action rationnelle. Repris par les moines chrétiens, ils furent conçus comme visant à débusquer toute pensée impure dont l'individu pourrait avoir honte.)

Les analyses de Ricœur et Foucault ont été reliés à la tradition herméneutique allemande (en particulier Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm Dilthey et Hans Georg Gadamer) par Christine Delory Momberger qui a proposé le concept « d'opération de biographisation » pour comprendre les processus à l'œuvre dans les récits de vie. La biographie est définie comme une catégorie de l'expérience permettant à l'individu d'intégrer, de structurer et d'interpréter les événements et les situations de son vécu en rapport avec ses conditions socio-historiques. Les formes auxquelles les individus se réfèrent pour biographier leur vie sont historiquement, socialement et culturellement déterminées : il s'agit de modèles, de scripts, de schémas,

de figures, etc. leur permettant de mettre en forme leur existence. Les sociétés industrialisées contemporaines se caractérisent par une offre biographique diversifiée : la biographisation ne s'y réduit plus à l'appropriation des formes biographiques propres aux groupes d'appartenance. L'individu est désormais contraint de se produire comme tel en établissant par lui-même des liens et des modèles de coordination entre de multiples « possibles biographiques ». Cet intense travail biographique se manifeste notamment à travers l'ensemble des attitudes et des signes par lesquels les individus se présentent à eux-mêmes et aux autres : mise en scène du corps, modes d'inscription dans l'espace physique et social, comportements ritualisés, etc. Le récit de soi — l'histoire de vie — apparaît ainsi devoir être replacé dans le cadre plus vaste des activités biographiques, dont il constitue un mode essentiel.

Références

- BERTAUX D. (1997). *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, Nathan.
- BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, 69-72. Repris dans P. Bourdieu (1994), *Raisons pratiques*, p. 81-89. Paris, Le Seuil.
- DE GAULÉJAC V. (1987). *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris, Hommes et Groupes Éditeurs.
- DELORY-MOMBERGER C. (2001). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, Economica Anthropolos.
- DELORY-MOMBERGER C. (2004). « Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? » *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, 551-570.
- DÉMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques ; l'exemple des récits d'insertion*. Paris, Nathan.
- FOUCAULT M. (1981). « Subjectivité et vérité ». In *Annuaire du Collège de France*, 81^e année, *Histoire des systèmes de pensée*, année 1980-1981 (p. 385-389). Repris dans M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, vol. IV, p. 213-217. Paris, Gallimard.
- FRANCEQUIN G., DESCAMPS O., FERRAND N., CUVILLIER B. (2004). *Pour une approche biographique en orientation*. Sainte-Foy (Québec), Septembre.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (2002). *Les Histoires de vie*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- SAVICKAS M.L. (2001). « Toward a comprehensive theory of career development : dispositions, concerns and narratives ». In F.T.L. LEONG, A. BARAK, *Contemporary Models in Vocational Psychology : A Volume in Honor of Samuel H. Osipow* (p. 295-320). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

INÉGALITÉ (*INEQUALITY*)¹

Différences et inégalités

Les différences entre les individus sont massives et nombreuses. Elles concernent tous les aspects de la personne et de son environnement : caractéristiques physiques, psychologiques, de statut... Elles sont particulièrement nettes dans le champ de l'orientation puisque les individus accèdent à des formations de niveau et de nature différentes, ne manifestent pas les mêmes intérêts et ne partagent pas les mêmes valeurs, exercent des professions qui ne sollicitent pas les mêmes compétences et ne procurent pas les mêmes gratifications. Certaines différences sont neutres (à une époque donnée et dans une société donnée) dans la mesure où elles ne conduisent pas une hiérarchisation des individus ou des situations ; il en va ainsi par exemple de la couleur des yeux ou des styles de personnalité. D'autres, celles précisément qui conduisent à une hiérarchisation en fonction de valeurs qui indiquent ce qui est préférable, ce qui est « le mieux », sont des inégalités. C'est donc uniquement en fonction du contexte qu'une différence sera perçue comme une inégalité. Certaines de ces inégalités sont considérées comme naturelles et l'on tend à les accepter même si on les trouve regrettables ; d'autres sont d'origine sociale et comme elles correspondent à des privilèges elles ne sont pas en accord avec les idéaux démocratiques et l'on souhaite généralement leur réduction. Parmi ces inégalités non acceptables on trouve les différences dans les possibilités d'accès à l'éducation et dans la qualité de la prise en charge des apprenants. Dans de nombreux cas, cette distinction entre le naturel et le social, ou entre l'acceptable et le non-acceptable, est loin d'être évidente tant les facteurs « naturels » et les facteurs sociaux sont intriqués

1. Par Michel Huteau.

(les différences de talent ou de réussite, par exemple, sont-elles naturelles ou de nature sociale ?).

Bien qu'elles soient moins marquées que celles que l'on observe entre les individus, il existe aussi des différences entre les groupes sociaux. Elles portent sur la fréquence de certains caractères ou sur leur intensité moyenne. Là encore, et avec les mêmes remarques que précédemment, ces différences peuvent être considérées comme neutres, comme étant des inégalités naturelles ou comme étant des inégalités sociales. (Les hommes et les femmes diffèrent par exemple par leur système hormonal, par leur force physique moyenne, par leur réussite sociale la plus fréquente.) S'il n'y a pas d'inégalités entre les individus, il n'y en aura évidemment pas entre les groupes puisque ceux-ci sont des agrégats d'individus. Par contre, on peut très bien rencontrer des inégalités entre les individus et une égalité entre les groupes. Lorsque l'on parle d'inégalités dans le domaine de l'orientation, on parle généralement d'inégalités entre des groupes, et plus particulièrement d'inégalités en fonction de l'origine sociale et du sexe.

Les inégalités d'origine sociale

Elles sont observables à tous les paliers d'orientation et se manifestent par des différences dans les taux de poursuite d'études et par la surreprésentation ou la sous-représentation de certaines catégories sociales dans les diverses filières. Les interruptions d'études sont toujours plus fréquentes dans les milieux populaires. Les classes sociales favorisées sont toujours surreprésentées, alors que les classes populaires sont sous-représentées, dans les filières les plus exigeantes qui conduisent à des formations plus générales et plus longues et, finalement, à des emplois et à des statuts sociaux jugés plus satisfaisants.

Ce phénomène a plusieurs causes. La réussite scolaire des élèves des milieux populaires est en moyenne moindre que celle des élèves des milieux aisés. Cette inégalité entre groupes n'est pas naturelle. Les conditions favorables aux apprentissages scolaires sont moins fréquentes dans les familles des milieux populaires : moyens matériels, ambiance culturelle, rapport à l'école... Le regroupement des élèves en fonction de leur origine sociale dans des établissements différents, conséquence de la géographie sociale de l'habitat et des stratégies parentales quant aux choix des lieux de scolarisation, conduit à la formation d'environnements éducatifs inégalement favorables aux apprentissages et vient ainsi renforcer le rôle différenciateur du milieu familial. Le système n'est donc pas véritablement méritocratique puisque, les chances n'étant pas égales, la compétition est faussée dès le départ.

Dans le système français, à la sortie du collège et au lycée, les familles doivent indiquer leurs préférences pour l'orientation des élèves et les conseils de classe valident ou non leurs vœux. Deux phénomènes se manifestent alors qui accentuent les écarts en fonction de l'origine sociale provenant des

inégalités de réussite scolaire. À réussite scolaire égale, les familles de milieux populaires se montrent moins ambitieuses. Les conseils de classe, non seulement ne corrigent pas cette tendance, mais ils auraient plutôt tendance à l'accentuer. On a estimé que ces deux facteurs expliquaient environ le tiers des différences d'orientation entre le groupe des enfants de cadres et celui des enfants d'ouvriers.

Les inégalités de sexe

Il y a deux différences nettes entre l'orientation des filles et celle des garçons : les filles sont moins présentes dans les filières les plus prestigieuses qui sont le plus souvent des filières scientifiques ; filles et garçons se retrouvent souvent dans des filières sexuellement typées (voir : genre). La moindre présence des filles dans les filières prestigieuses peut paraître paradoxale dans la mesure où elles sont scolarisées plus longuement et où, globalement, leur réussite scolaire est supérieure à celle des garçons. On doit cependant noter qu'à la fin du premier cycle secondaire il y a peu de différences entre filles et garçons dans les performances scientifiques et que quelques indices permettent de penser que celles-ci, fortement en voie de réduction, seraient encore en faveur des garçons. Il semble bien que la cause principale des écarts d'orientation observés soit la plus forte auto-sélection des filles. À réussite scolaire égale elles se sous-estiment par rapport aux garçons. Elles sont aussi moins attirées que les garçons par les positions sociales prestigieuses. Ceci s'explique pour une part par une moindre adhésion à des valeurs comme le pouvoir ou le prestige. Les filles anticipent aussi des difficultés que ne rencontreront pas les garçons et qui tendent à réduire leur niveau d'ambition : difficultés à s'insérer dans un monde professionnel qui reste largement masculin, difficulté à coordonner l'activité professionnelle et les activités familiales, domestiques et relatives à l'éducation des enfants, qui reposent toujours largement sur les femmes.

Les orientations vers l'enseignement professionnel sont fortement associées au sexe : aux filles les spécialités du tertiaire, aux garçons les spécialités industrielles. Lorsque l'enseignement général se différencie, les filles vont plutôt vers la voie littéraire, les garçons vers les voies scientifiques. Ces orientations reproduisent les modalités de la division du travail entre les sexes et montrent bien le poids que jouent les stéréotypes du « masculin » et « féminin ».

Réduction des inégalités ?

Bien que de sérieux progrès restent encore à accomplir, les inégalités entre filles et garçons se sont fortement réduites depuis plusieurs décennies. Les inégalités en fonction de l'origine sociale ont été aussi réduites dans la

mesure où la scolarisation s'est massivement développée : la quasi-totalité des élèves d'origine populaire arrive à des niveaux de scolarisation qui n'étaient atteints que par une minorité d'entre eux ; leurs chances d'accéder à des niveaux de formation supérieurs ont été augmentées. Mais ce développement de la scolarisation s'est fait dans le cadre d'un système d'enseignement différencié où les filières sont hiérarchisées et ce sont dans les filières les moins prestigieuses que sont surreprésentés les élèves d'origine populaire, à tel point que l'on a pu parler de démocratisation ségrégative.

Références

- DURU-BELLAT M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*. Paris, PUF.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris, Dunod.

INFORMATION (INFORMATION)¹

Pour s'orienter, il faut évidemment savoir où l'on peut aller..., c'est-à-dire disposer d'informations sur les études, les formations et les professions. Étant bien informé, l'individu devrait être plus libre, pouvoir plus facilement se dégager des préjugés ambiants et émettre des choix mieux motivés.

Les sources d'information

Pour un individu qui doit s'orienter, les sources d'information sont très diverses. Il y a d'abord les sources formelles où toute l'information sur les formations et les professions est systématiquement élaborée et diffusée par des organismes publics — l'Office national d'information sur les études et les professions (ONISEP) et le centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) — ou par des entreprises d'édition ou de presse privées (le groupe Bayard ou le groupe l'Étudiant notamment). Ces organismes mettent à la disposition du public tout un matériel : fiches, brochures, livres, cassettes, CD, sites Internet... Ce matériel est également utilisé par les conseillers d'orientation dont une des fonctions, dans le cadre de l'éducation* à l'orientation, est précisément d'informer, soit dans les classes, soit au cours d'entretiens. L'information concernant l'orientation des adultes est notamment élaborée et diffusée par le Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (CentreINFFO). Les adultes peuvent être également accueillis dans des maisons de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE). L'information peut également être trouvée dans les salons ou forums qui sont périodiquement organisés. Dans ces véritables « foires à

1. Par Michel Huteau.

l'information » de multiples stands présentent des formations et des métiers. Il y a aussi beaucoup d'autres sources plus informelles, et d'inégale fiabilité, qui fournissent des informations professionnelles bien que ce ne soit pas leur fonction principale : les enseignements dispensés à l'école (en histoire, économie...), le spectacle de la rue, les lectures romanesques, la télévision (avec ses journaux, films, séries, magazines, divertissements, etc.), les conversations avec les amis ou en famille... Ces conversations sont la principale source d'information des jeunes. Dans le cadre de l'enseignement, on organise aussi des visites d'entreprises et des stages qui sont des occasions d'une prise de contact directe avec les activités professionnelles.

Ce ne sont donc pas les sources d'information qui manquent, aussi, si l'on juge que les jeunes et les moins jeunes ne connaissent pas suffisamment les formations et les métiers, on ne résoudra certainement pas le problème en ajoutant de nouvelles sources. On doit plutôt s'interroger sur l'accès à l'information et les propriétés que celle-ci doit posséder pour être adaptée aux besoins de ceux qui se posent un problème d'orientation et pour être assimilée.

Les besoins d'information

Il est clair qu'un individu ne peut être informé sur toutes les formations et sur tous les métiers. Celui qui doit s'orienter ne peut devenir ni un documentaliste, ni un sociologue des professions ! Certes, il serait souhaitable que tout le monde ait un minimum de connaissances sur les grandes voies de formation, l'organisation et les fonctions de l'entreprise, les effets principaux des évolutions technologiques sur l'emploi et les activités professionnelles. Mais ces connaissances, si elles constituent effectivement des conditions favorables à l'acquisition de nouvelles informations, sont tout à fait insuffisantes pour l'aide à l'orientation. Au-delà d'une base d'information minimale, l'individu doit se poser des questions afin de trouver dans la masse d'informations disponibles les éléments qui lui permettront de progresser dans la résolution de son problème, sinon il risque fort d'être noyé. Il est vrai que pour avoir un projet il faut être informé, mais il est vrai aussi que pour s'informer il faut avoir au moins l'esquisse d'un projet*. Le faible rendement des forums et des salons destinés aux lycéens et aux étudiants provient généralement de ce qu'ils sont insuffisamment préparés et exploités.

Les questions que se posent ceux qui ont des problèmes d'orientation ne sont pas les mêmes selon l'état d'avancement de leur réflexion et selon leur position dans le système de formation. Lors de l'exploration, il s'agit de définir des buts, d'examiner ce que l'on pourrait éventuellement faire plus tard. Il est souhaitable d'envisager des possibilités nouvelles, de penser à d'autres

activités que celles qui sont suggérées par l'environnement familial ou par les rôles de genre. L'information dont on a alors besoin porte sur un champ très étendu, et elle ne pourra donc pas être très approfondie. Elle doit attirer l'attention afin, si elle rencontre des motivations, de pouvoir être reprise et précisée. On ne s'informe jamais en une fois. Au moment de la décision, soit lorsque le jeune se trouve à un palier d'orientation, soit lorsque l'adulte doit se reconvertir, il faut choisir ou accepter une voie plutôt qu'une autre. Il s'agit alors de hiérarchiser un nombre limité d'options. L'information doit être plus précise que précédemment et focalisée sur les enjeux et les conséquences de la décision. Qu'est-ce que telle décision autorise ou rend probable ? ou, au contraire, qu'est-ce qu'elle interdit ou rend peu probable ? Au moment de l'insertion ou d'une reconversion, l'information nécessaire sera encore différente, elle devra tenir le plus grand compte de la conjoncture et des caractéristiques locales du marché de l'emploi. Les compétences permettant de s'informer ne sont pas les mêmes aux trois moments que nous venons de distinguer. L'exploration implique une ouverture à la nouveauté, à l'inattendu, un refus provisoire de tout engagement. La décision s'accompagne d'une restriction du champ des possibles, elle suppose la combinaison de critères de satisfaction et d'insatisfaction, l'estimation de probabilités de réalisation ou de succès. Enfin, l'insertion demande la provocation et la saisie d'opportunités.

Didactique de l'information professionnelle

Pour que l'information soit assimilée par ceux à qui elle est destinée, plusieurs précautions doivent être prises. Il faut notamment tenir compte des connaissances et des représentations initiales, des biais inhérents à toute intégration d'informations nouvelles et de la nécessité de personnaliser et d'individualiser l'information. On sous-estime généralement les connaissances des jeunes sur les études et les métiers. Ceci s'explique par les modes de questionnement les plus fréquents où l'on demande d'actualiser rapidement des connaissances sans fournir la moindre aide. En fait, les jeunes connaissent beaucoup de choses, même, si leurs connaissances sont imprécises, lacunaires et parfois erronées. Elles proviennent d'informations éparées, synthétisées à la va-vite, et d'extrapolations à partir de ce qui est connu (c'est ainsi par exemple que l'adolescent imaginera l'organisation de l'entreprise à partir de l'organisation de son collège ou de son lycée et qu'il pensera que les qualités requises pour réussir dans les professions sont celles du bon élève). Tous les apprentissages se font par enrichissement et restructuration de représentations préalables, aussi importe-t-il que ces représentations soient connues afin que l'information dispensée, qui n'est jamais simplement enregistrée, puisse remplir sa fonction.

On relève souvent, pour le déplorer, que les représentations que les jeunes se font des métiers et des professions sont stéréotypées, c'est-à-dire simplifiées à l'extrême, et parfois erronées. Mais il ne peut guère en aller autrement. Compte tenu du temps relativement réduit qu'ils consacrent à leur information et du caractère peu systématique de leur activité mentale, ils ne peuvent se construire une représentation cohérente d'un ensemble d'éléments hétérogènes — ceux qui sont fournis par les diverses sources que nous avons indiquées — sans schématiser et sans catégoriser brutalement. La schématisation et la catégorisation, et c'est là leur fonction, réduisent la complexité du réel. Mais elles introduisent aussi des distorsions. Les éléments classés dans une même catégorie perdent leur singularité tandis que ceux qui sont classés dans des catégories différentes voient leurs différences s'accroître. Pour être plus facilement utilisable, une catégorie sera souvent réduite à ses éléments les plus représentatifs, prototypes. Par exemple, toutes les activités professionnelles appartenant à la catégorie « ouvriers » seront ainsi réduites au prototype de cette catégorie : l'ouvrier du bâtiment (même pour les élèves des sections industrielles !), et tous les attributs négatifs de ce prototype seront reportés sur les autres exemplaires de la catégorie. Ces mécanismes de schématisation et de catégorisation ne sont que des adaptations à des contraintes cognitives. Dans les phases d'exploration, il faut donc accepter la stéréotypie en se contentant de corriger les déformations les plus grossières qu'elle entraîne. Il en ira différemment par la suite, lorsque des aspirations commenceront à se former, l'individu sera alors en mesure de se construire des représentations plus fines des activités qui leur correspondent.

La connaissance objective des métiers, comme toute connaissance objective, est impersonnelle. Or l'information dont on a besoin pour s'orienter est très liée à des motivations et à des caractéristiques personnelles. Les métiers sont perçus comme des personnes et les attributs les plus pertinents pour les décrire sont des attributs psychologiques. Ceci est une simple conséquence des mécanismes de formations des préférences (exploration*), qu'il s'agisse d'identifications ou de comparaisons entre des descripteurs de soi et des descripteurs des formations ou des métiers. L'information professionnelle doit pouvoir être ramenée à soi, parler davantage des professionnels que des professions.

Enfin, et ceci paraît assez évident, l'information professionnelle doit très vite, dès que l'on a dépassé les premières phases de l'exploration, être individualisée. En effet, la structuration des préférences professionnelles prend des formes variables selon les individus. Elle apparaît aussi à des moments variables et selon des rythmes divers. Tout programme standard, quelle que soit sa qualité, présente donc de sérieuses limites, et toute analogie entre l'information professionnelle et l'enseignement des disciplines scolaires est donc contestable.

Références

Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ? (1997). Actes de l'université d'été de l'ONISEP (Sainte-Affrique, 26-30 août 1997), Marne-la-Vallée, ONISEP.

HÉNOQUE M., LEGRAND A. (2004). *L'Évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, hcee@education.gouv.fr.

INSERTION (SOCIAL AND OCCUPATIONAL INCLUSION)¹

Origines du mot

Mot fortement polysémique servant à désigner l'accès au marché* du travail et l'intégration sociale de populations spécifiques, notamment les jeunes* sortant de l'école. D'abord utilisé par les associations d'aide, les professionnels du travail social et les politiques publiques dans les années soixante, dans le champ du handicap* physique et mental, le terme a été repris et promu au rang de priorité nationale dans le champ de la lutte contre le chômage* des jeunes et des relations formation*-emploi dans les années quatre-vingt. Avec la mise en place du revenu minimum d'insertion (RMI), le terme a encore accru son champ d'utilisation pour désigner les nouvelles politiques d'assistance des années quatre-vingt-dix, impliquant des efforts de recherche d'emploi de la part des bénéficiaires. Il est désormais utilisé dans de nombreux champs (travail, formation, urbain, association, orientation, politiques sociales) dans des sens qui ne sont pas toujours convergents.

Le terme apparaît, dans les années soixante, dans divers plaidoyers pour la prise en charge de personnes lourdement handicapés*. Ainsi l'Union nationale des amis et parents des enfants inadaptés (UNAPEI) se donne comme mission, en 1962, « l'entraide et la solidarité dans les familles et la création d'établissements tendant à l'éducation, l'adaptation, la mise au travail et l'insertion sociale des enfants handicapés ». Des structures spécialisées comme les centres d'aides par le travail (CAT), les instituts médico-pédagogiques ou professionnels (IMP ou IMPro) se fixent comme mission l'aide à

1. Par Claude Dubar.

« l'insertion sociale par le travail ». L'insertion ne concerne, à cette époque, que des minorités d'individus qui ne possèdent pas les aptitudes ou attitudes « normales » pour être embauchés sur un marché* du travail qui absorbe presque tous les candidats à l'emploi (le chômage est résiduel) et qui doit faire appel massivement à l'immigration (jusqu'en 1974). L'insertion est donc, au départ, une question d'ajustement, à la marge, entre des populations particulières (« handicapées » ou « inadaptées ») et des organisations « ordinaires » du travail qui ne sont pas prêtes à les accueillir. Une loi spécifique portant sur le handicap va obliger, en 1975, les grandes entreprises à « insérer », sous peine d'amende, un quota de personnes reconnues comme victimes d'un handicap. Beaucoup préféreront payer cette amende que d'embaucher 5 % de salariés handicapés.

C'est à la même époque, avec la montée du chômage* et spécialement de celui des « jeunes », que le terme d'insertion va commencer à être utilisé dans le sens général de transition entre l'école et le marché du travail. C'est à la suite de la préparation et la mise en œuvre du VI^e Plan (1970-1975) que, dans un souci d'améliorer « l'adéquation formation-emploi » va être créé, au sein du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), en 1976, un Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA) qui va lancer les premières enquêtes d'insertion permettant de savoir ce que deviennent les sortants du système* scolaire six mois après leur sortie. C'est à la suite du constat de difficultés croissantes d'insertion dans l'emploi des jeunes* (et des débutants) sans diplôme ou pourvus d'un diplôme non reconnu que vont être lancées les premières mesures d'aides publiques à l'insertion des jeunes. Après des expérimentations, celles des actions Giffard (1968) et Granet (1975), les pactes nationaux pour l'emploi (parfois appelés « stages Barre ») vont, entre 1977 et 1980, tenter de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes par deux types de mesures : l'exonération de charges pour les entreprises embauchant des débutants et des stages de formation pour les moins qualifiés. Dès cette époque, on constate la faible efficacité de ces mesures sur les taux de chômage des 16-18 ans et des 18-25 ans qui continuent à grimper beaucoup plus vite en France qu'en Allemagne ou dans d'autres pays européens.

Un dispositif de référence : Schwartz (1982)

Dès l'élection de François Mitterrand et l'arrivée de la gauche au pouvoir, la question de l'insertion des jeunes va devenir un des points essentiels de la politique publique de l'emploi* et de la formation. À la suite du rapport de Bertrand Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* (octobre 1981), celle-ci est déclarée priorité nationale et fait l'objet des ordonnances du 26 mars 1982 qui définissent l'insertion comme une obligation nationale, impliquant la mobilisation de tous les partenaires concernés

(État, collectivités locales, entreprises, organisations professionnelles, associatives, familiales...). Il ne s'agit plus seulement de l'accès des jeunes à l'emploi mais aussi de l'ensemble des problèmes de l'intégration des jeunes dans la société, redéfinie comme accès à l'autonomie. Baptisée insertion sociale, cette intégration d'un nouveau type suppose d'améliorer aussi bien les capacités cognitives de base (expression écrite et orale, calcul, raisonnement) des jeunes non diplômés (qui représentent encore un quart des sortants, à l'époque) que leur orientation professionnelle, leur accès au logement, à la protection sociale et leur participation citoyenne.

C'est ce dispositif global d'aide à l'insertion qui crée les missions locales (ML) pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ainsi que les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO). Les premières sont plutôt orientées vers l'insertion « sociale » qui est présentée comme une sorte de préalable à l'insertion professionnelle de ces jeunes, non ou peu diplômés. L'objectif final est la qualification* pour tous qui doit déboucher sur l'emploi, au moyen d'une certification. L'insertion sociale prépare l'accès à la qualification professionnelle et à l'emploi dans un contexte où le chômage augmente et où, en France, celui des jeunes atteint des taux record (25 % des actifs de moins de 25 ans en 1983, quatre fois plus qu'en Allemagne). L'accès au marché* du travail devenant de plus en plus sélectif et le diplôme* jouant de plus en plus le rôle de filtre, les jeunes sans diplôme ont peu de chance d'être embauchés sans un supplément de formation et de préparation aux nouvelles conditions d'emploi.

Cette vision est confirmée par ce qui constitue le cœur du dispositif : les stages en alternance* qui sont de trois types : stages d'insertion pour les jeunes les plus en difficulté ; stages d'orientation pour ceux qui ont franchi le seuil du rattrapage scolaire et celui de l'insertion sociale (sorte de socialisation « de base » aux prérequis du monde du travail) ; stages de qualification (de six mois à un an, avec des séquences en entreprise), pour ceux qui sont jugés capables d'obtenir un CAP par unités capitalisables ou du moins une certification de qualification professionnelle reconnue dans telle ou telle convention collective. C'est en effet, à la même époque, en 1983, que les partenaires sociaux (sauf la CGT) instaurent le contrat de qualification, d'une durée de deux ans, devant permettre à des jeunes d'obtenir une validation professionnelle, tout en travaillant sous la supervision d'un tuteur. En 1984, l'État crée les travaux d'utilité collective (TUC), emplois à durée déterminée, destinés aux jeunes de 16 à 25 ans, pour le secteur associatif et les collectivités territoriales, parallèlement aux stages d'insertion dans la vie professionnelle (SIVP), contrats à durée limitée pour les entreprises privées. Ces mesures, loin de faire disparaître le sur-chômage des jeunes accélèrent et légitiment la précarisation des emplois, notamment pour les débutants. Elles seront supprimées en 1989 au moment de l'instauration du crédit formation individualisé.

Le crédit formation individualisé et le revenu minimum d'insertion (1988)

Le crédit formation individualisé (CFI) vise à coordonner l'ensemble des mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes* (puis de tous les chômeurs) en même temps qu'il se veut un nouvel instrument d'aide à l'orientation des jeunes (puis des salariés adultes) les plus vulnérables et les plus éloignés de l'emploi. Il est fondé sur la notion de parcours personnalisé de formation permettant aux jeunes, sur la base d'un projet professionnel et avec l'aide d'un « référent », de se construire des itinéraires combinant des formations diverses, des stages et des expériences professionnelles, jusqu'à, si possible, l'accès à un emploi stable. Il s'agit à la fois de mieux coordonner l'action de tous les partenaires impliqués (ANPE, CIO, GRETA, AFPA, CCI, entreprises.) autour des missions locales et des PAIO et de développer l'individualisation de l'aide à l'insertion, en donnant aux jeunes (ce sont surtout des moins de 25 ans qui sont usagers de ce nouveau dispositif) un correspondant assurant le « suivi » de son parcours d'insertion, après une phase d'élaboration et de validation de son « projet* professionnel » (stages d'aides à la construction de projet).

Par ailleurs, en décembre 1988, le Parlement vote la mise en place de ce qui avait constitué l'un des piliers du programme du second mandat de François Mitterrand : le revenu minimum d'insertion (RMI), pour les plus de 25 ans sans ressource et sans emploi. La contrepartie de ce revenu d'assistance est de fournir la preuve d'une recherche d'emploi, c'est-à-dire d'initiatives personnelles en vue d'une insertion professionnelle ou sociale. La notion d'insertion change encore de sens et devient une sorte de contrepartie à l'obtention d'une aide publique. Le rapport entre insertion professionnelle et insertion sociale se brouille encore davantage, d'autant plus que le chômage* recommençant à croître après 1989 dans la société française, une fraction croissante de la population des jeunes commence sa vie professionnelle soit par le chômage, soit par un emploi précaire*, soit par le passage dans un dispositif d'insertion (en 1991, 70 % des premiers emplois en France ne sont plus des CDI). Les jeunes issus des classes populaires et faiblement diplômés se retrouvent dans des situations d'autant plus difficiles que leur origine sociale et leur niveau de formation sont plus bas. Dans ces milieux, notamment les cités, la situation des garçons est souvent pire que celle des filles qui réussissent mieux scolairement et ont un rapport plus positif à l'emploi. C'est à cette époque que la notion d'exclusion commence à se répandre alors qu'on recense plus d'un million de demandeurs d'emploi de longue durée sur trois millions de chômeurs indemnisés (et plus de deux millions non indemnisés). L'instauration du revenu minimum d'insertion est donc inséparable de cette « montée de l'exclusion » dans la société française. Tout se passe comme si le couple insertion/exclusion

prenait la place des oppositions antérieures entre patrons/ouvriers ou entre dominants/dominés.

D'autres mesures d'aide à l'insertion vont être prises par les gouvernements qui se succèdent en France, de 1990 à 2005. Chacun tente de trouver une formule nouvelle : contrat emploi solidarité (CES) de deux ans qui remplacent les TUC en 1990 puis contrat d'emploi consolidé (CEC) de trois ou quatre ans, programme PAQUE pour les plus démunis, puis emplois-jeunes pour une durée de cinq ans (1998-2003) ouvert à tous, jusqu'aux récents contrats nouvelle embauche (2005)... On a compté quelque sept cent quarante textes juridiques entre 1976 et 1995. Dans chaque cas, les dispositifs combinent les mêmes types de mesure : emplois aidés, exonérations de charges aux entreprises, stages de formation permettant d'obtenir un diplôme professionnel ou simplement d'acquérir une expérience en entreprise. Le nombre de jeunes en stage dans les entreprises (sous des statuts divers et parfois sans statut ni rémunération) explose durant cette période, contribuant ainsi à accroître la précarité* en début de vie professionnelle et finit, en 2005, par provoquer un mouvement social de protestation face à la manière dont ils sont traités.

L'insertion, un concept ?

Sur le plan des théories des sciences humaines et sociales, l'insertion comme concept n'a pas vraiment acquis ses lettres de noblesse en France malgré l'excellence de l'appareil statistique permettant de suivre les cheminements des sortants du système scolaire pendant cinq ans, régulièrement depuis 1992 (cf. les enquêtes Génération 1992, 1998, 2002... du CEREQ). On connaît bien désormais les facteurs statistiques qui influencent les taux de chômage* des débutants : la conjoncture économique, le niveau de diplôme, l'environnement socio-économique local, l'origine sociale et les relations familiales... L'efficacité des dispositifs quels qu'ils soient reste limitée et constitue une variable de second ordre. De nombreux travaux plus monographiques recueillant des récits d'insertion ou retraçant des itinéraires très diversifiés permettent de différencier des trajectoires contrastées : jeunes « sans avenir » en proie au désespoir et à la révolte, jeunes acculturés à la précarité et enchaînant des « petits boulots » avec l'espoir d'accéder à l'indépendance (surtout des garçons), jeunes déclassés faisant l'amère expérience de la dévaluation de leur titre scolaire (surtout des filles), jeunes débrouillards accédant à un CDI grâce à leur « stratégie tous azimuts ». Ces études, recherches, enquêtes fournissent de précieux matériaux empiriques sans déboucher sur une théorisation unifiée.

En économie, aux théories standard du *job search* expliquant les difficultés d'insertion sur le marché* du travail par les conduites erratiques de recherche d'emploi et les différences de capital* humain, s'opposent, depuis

longtemps, des théories de la segmentation du marché et de l'intervention d'un appareil public de *transition* professionnelle* structurant des formes diverses de marché secondaire de l'emploi marqué par des formes atypiques souvent précaires. En sociologie, les théories anciennes de la *reproduction* sociale* faisant de l'insertion des enfants de classes populaires un des mécanismes de leur infériorisation sociale due à la faiblesse du capital culturel se distinguent des théories plus récentes de la *socialisation post-scolaire* pour lesquelles les expériences de confrontation au marché* du travail constituent un moment clé de la construction des identités sociales et personnelles. Les théories psychologiques de la post-adolescence* comme nouvel âge de la vie ou des *brouillages de l'âge adulte** amplifiant l'inachèvement des individus modernes confrontés à l'incertitude ne sont pas incompatibles avec celles qui insistent sur l'*oscillation* croissante des attitudes, le différenciel généralisé des épreuves de l'âge adulte et la transformation des *mécanismes d'identification* par suite de la dévalorisation des adultes et parents aux yeux des jeunes. Mais toutes ces théories plus ou moins récentes et partielles ne font pas une problématique globale et l'insertion demeure davantage une notion du débat public et des politiques sociales (inséparable de celle d'exclusion) qu'un concept vraiment alternatif à ceux de quête d'emploi, de transition professionnelle ou d'intégration sociale. En ce sens, il doit être utilisé avec prudence par les praticiens des dispositifs, les professionnels de l'accueil, de l'orientation et de la formation, tant les conceptions de ce que veut dire « être bien inséré » (ou « être exclu ») demeurent diverses et controversées.

Ce qui paraît acquis, après trente ans d'analyses multiples de dispositifs d'aide à l'insertion, c'est que celle-ci pose d'autant plus de problèmes que les personnes concernées sont dans des situations plus précaires*, à la fois du fait de leur faible niveau scolaire (l'insertion professionnelle est d'autant plus favorable que le *niveau de diplôme** est plus élevé) et du fait de leur condition de « désaffiliation », c'est-à-dire de rupture ou fragilisation des *liens sociaux primaires et secondaires* : ceux de la famille, du voisinage, du groupe de pairs mais aussi des associations ou des institutions (l'insertion sociale est d'autant plus facile que la personne possède de multiples affiliations). De ce point de vue, le remplacement du vocabulaire de l'intégration sociale, concept qui, en France, est intimement lié au modèle social républicain, par le vocabulaire de l'insertion/exclusion pourrait signifier qu'un nouveau modèle individualiste libéral est en train de remplacer l'ancien ou, tout au moins, de l'infléchir significativement en faisant reposer l'intégration sociale non plus sur un « programme institutionnel » mais sur les conduites des individus eux-mêmes devenus non seulement acteurs mais seuls responsables de leur insertion/exclusion. Or il semble bien que celle-ci dépend autant de la qualité et de l'efficacité des pratiques d'accompagnement par des professionnels ou des proches que des attitudes des personnes elles-mêmes.

Références

- CASTEL R. (2002). *L'Insécurité sociale*. Paris, Fayard.
- CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (2005). *Génération 2002*. Marseille, collection des Études.
- DÉMAZIÈRE D., DUBAR C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec, Presses de l'université Laval (1^{re} éd. Nathan, 1997).
- DUBAR C. (2000). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin (1^{re} éd. 1991).
- EME B. (2006). *Sociologie des logiques d'insertion*. HDR de sociologie, Paris IX, à paraître
- NICOLE-DRANCOURT Ch. (1990). *Le Labyrinthe de l'insertion*. Paris, La Documentation française
- NICOLE-DRANCOURT CH., ROULLEAU-BERGER L. (1995). *L'Insertion des jeunes en France*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ROSE J. (1998). *Les Jeunes face à l'emploi*. Paris, Desclée de Brouwer.
- SCHWARTZ B. (1981). *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française.
- TANGUY L. (éd.) (1986). *L'Introuvable Relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris, La Documentation française.

INTELLIGENCE (*INTELLIGENCE*)¹

Il y a deux grands modes d'adaptation des organismes : l'instinct et l'intelligence. Les comportements instinctifs sont strictement déterminés par la constitution biologique, déclenchés automatiquement par un stimulus, peu individualisés et leur développement se réduit à l'actualisation de l'information génétique. Les comportements intelligents sont beaucoup moins dépendants des conditions biologiques, non automatiques, individualisés et leur développement n'est pas strictement déterminé. Les comportements intelligents permettent l'adaptation aux situations nouvelles. L'intelligence peut être conçue comme une compétence* individuelle — et c'est cette acception qui est retenue dans le champ de l'orientation — ou comme une caractéristique d'un groupe ; on parle alors d'intelligence collective ou d'intelligence répartie. En tant que propriété des individus l'intelligence peut être définie par sa fonction — l'acquisition de connaissances, la résolution de problèmes nouveaux, par un niveau de performance — les scores dans des tests, par des processus mentaux — raisonnement, planification, abstraction, prise de décision...

Comment étudie-t-on l'intelligence ?

L'intelligence est étudiée selon au moins cinq points de vue. On peut s'intéresser à la manière dont les individus s'y prennent pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Quels processus sollicitent-ils ? Quelles stratégies mettent-ils en œuvre ? Quel est le rôle de la mémoire ?... On répond aujourd'hui à ces questions dans le cadre de la psychologie cognitive*.

1. Par Michel Huteau.

On peut s'intéresser aussi au développement* de l'intelligence, non seulement au cours de l'enfance et de l'adolescence*, mais tout au long de la vie. Peut-on définir des stades ? Quels sont les mécanismes du développement ? On peut s'intéresser encore aux différences entre les individus. Cette perspective, qui est celle de la psychologie différentielle, a conduit à définir plusieurs formes d'intelligence et à construire des outils de mesure de l'efficacité intellectuelle, les tests*. Ces trois points de vue sont complémentaires puisque c'est le même individu qui agit, qui se développe et qui est différent des autres, aussi sont-ils de plus en plus fréquemment adoptés simultanément. Un quatrième point de vue est le point de vue comparatif où, considérant diverses espèces, on met en correspondance le développement du système nerveux et les possibilités comportementales. On peut aussi comparer l'intelligence humaine à l'intelligence artificielle des machines construites par l'homme. Enfin, l'intelligence peut être abordée d'un point de vue biologique ou neurobiologique. Quel est le rôle des gènes dans le fonctionnement du système nerveux ? Quelle est la plasticité du cerveau ? Quelles sont les structures nerveuses impliquées aux diverses étapes de la résolution d'un problème ?...

Les formes de l'intelligence

Les tests* d'intelligence construits à partir de l'« Échelle métrique de l'intelligence » d'Alfred Binet et Théodore Simon (1905), et notamment les tests caractérisant les individus selon leur quotient intellectuel, prétendaient mesurer une intelligence générale à l'œuvre dans toutes les situations. Mais en réalité, construits dans la perspective de pronostiquer la réussite scolaire, ils mesurent principalement une forme d'intelligence particulière — l'intelligence académique ou verbo-conceptuelle — qui est sollicitée dans les apprentissages scolaires. Les travaux psychométriques sur la structure des aptitudes intellectuelles ont utilisé les méthodes d'analyse factorielle qui consistent à analyser les corrélations entre tests afin de mettre en évidence des groupements de tests relativement homogènes. Il ressort de ces travaux que l'on doit distinguer plusieurs formes d'intelligence même si celles-ci présentent une certaine parenté. Les quatre principales (auxquelles on peut ajouter la mémoire) sont :

- l'intelligence fluide ou capacité à raisonner sur des contenus assez pauvres ne nécessitant pas de connaissances particulières ;
- l'intelligence cristallisée ou capacité à structurer des connaissances et à utiliser cette organisation pour en stocker de nouvelles. Les tests dits d'intelligence générale évaluent surtout l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée ;

- l'intelligence visuo-spatiale ou capacité à construire et manipuler des représentations spatiales ;
- l'intelligence créative ou imagination.

Ces formes d'intelligence restent abstraites dans la mesure où elles portent sur la manipulation de signes et de symboles. Il existe d'autres formes d'intelligence, plus concrètes, qui concernent les relations avec autrui (intelligence sociale), la vie émotionnelle (intelligence émotionnelle) et la résolution de problèmes pratiques (intelligence pratique). L'intelligence sociale est constituée d'une série de compétences qui permettent la compréhension d'autrui et l'élaboration de conduites efficaces dans les interactions sociales (sensibilité aux stimuli verbaux et non verbaux dans la communication, agir en anticipant les réactions d'autrui, exercer une influence, convaincre...). L'intelligence émotionnelle est une notion plus récente et aujourd'hui très populaire. C'est la capacité à connaître son fonctionnement émotionnel et à utiliser cette connaissance dans les conditions de la vie quotidienne (perception de ses propres émotions, compréhension des phénomènes émotionnels, utilisation des émotions et sentiments pour faciliter les processus de pensée, régulation des émotions chez soi et chez les autres...). L'intelligence pratique a deux caractères en commun avec l'intelligence sociale : elle se manifeste dans des contextes particuliers et prend des formes particulières selon ces contextes ; elle est une intelligence en acte, qui, du point de vue du sujet relève de l'intuition. L'intelligence pratique fait largement appel à des connaissances spécifiques aux domaines considérés. Ces connaissances sont non explicitées, tacites, intégrées à l'action et n'ont pas été l'objet d'apprentissages systématiques. Les procédures d'évaluation* de ces trois formes d'intelligence sont moins élaborées que celles dont on dispose pour les formes précédentes.

Intelligence et orientation

La réussite scolaire joue un rôle considérable dans l'orientation* scolaire et, consécutivement, dans l'orientation* professionnelle car elle détermine pour une assez large part le niveau de qualification qu'atteindra l'individu. La réussite scolaire est sous la dépendance de facteurs sociaux et pédagogiques et de facteurs individuels. Ces facteurs sont intriqués dans la mesure où les caractéristiques individuelles ne sont pas indépendantes du milieu familial et plus généralement des groupes d'appartenance de l'individu. Les facteurs individuels relèvent à la fois de l'intelligence et de la personnalité*. Il est clair que des capacités de raisonnement abstrait (intelligence fluide) et des capacités de structuration des connaissances (intelligence cristallisée) sont des facteurs favorables aux apprentissages scolaires dans les institutions éducatives actuelles. Il n'est donc pas surprenant que les scores des élèves aux

épreuves d'intelligence verbo-conceptuelle soient d'assez bons prédicteurs de la réussite scolaire. Cela ne signifie pas, bien sûr, que des conseils d'orientation pourraient être formulés automatiquement à partir du simple constat de l'efficacité intellectuelle. Cette efficacité n'est pas d'une stabilité absolue et d'autres facteurs, individuels et socio-pédagogiques, entrent également en jeu. Mais il n'en reste pas moins qu'il est utile dans le cadre des bilans* de prendre en compte cette forme d'intelligence et de ne pas se limiter à appréhender le potentiel du consultant uniquement à partir de ses résultats et de son niveau scolaires.

Les études et les activités professionnelles ne sollicitent pas au même degré les diverses formes d'intelligence et, selon la logique de l'appariement*, on peut établir des correspondances entre formes d'intelligence et études et professions. Ces correspondances étant établies, on pourra les utiliser pour donner des conseils* ou, et c'est le cas le plus fréquent, inciter l'individu à explorer* préférentiellement certains domaines.

Enfin, réfléchir à son orientation est une activité cognitive qui sollicite diverses formes d'intelligence. Les activités de recherche d'information relèvent de l'intelligence verbo-conceptuelle. La connaissance de soi dépend pour une part de l'intelligence émotionnelle. Quant à la capacité à choisir, à se décider, on a considéré qu'elle était la manifestation, dans ce contexte particulier — de l'intelligence pratique.

Références

- GARDNER H. (1997). *Les Formes de l'intelligence*. Paris, Odile Jacob.
- GOLEMAN D. (1997). *L'Intelligence émotionnelle*. Paris, Robert Laffont.
- HUTEAU M. (2001). *Les Figures de l'intelligence*. Paris, EAP.
- HUTEAU M. (2006). *Psychologie différentielle. Cours et exercices*. Paris, Dunod.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (2003). *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. Paris, PUF.
- LAUTREY J., RICHARD J.-F. (2005). *L'Intelligence*. Paris, Lavoisier.

INTÉRÊTS PROFESSIONNELS (*VOCATIONAL INTERESTS*)¹

La psychologie des intérêts professionnels relève des études sur la motivation*. Afin de satisfaire certains de leurs besoins, les individus poursuivent, plus ou moins intensément, des buts divers. Le terme « intérêt » désigne à la fois le but recherché, l'objet qui intéresse (la mécanique est intéressante pour moi) et l'état psychologique suscité par cet objet (je suis intéressé par la mécanique). La notion d'intérêt étant étroitement associée à celle d'activité, les intérêts apparaissent à la naissance et se développent tout au long de la vie. Édouard Claparède (1873-1940), par ailleurs un des pionniers de l'orientation professionnelle dans les années vingt, a décrit cette évolution des intérêts : on passe d'intérêts généraux (perceptifs, glossiques, intellectuels) qui correspondent à des fonctions très générales à des intérêts spéciaux correspondant à des classes d'activités particulières quant à leur contenu. Les intérêts pour des études et pour des groupes de professions ou des professions constituent une classe d'intérêts spéciaux parmi d'autres. Mais cette classe est particulièrement importante dans le domaine de l'orientation dans la mesure où ces intérêts sont un des déterminants des choix que l'individu est amené à opérer. Aussi, dès les années trente, a-t-on constamment cherché à évaluer les intérêts professionnels, ceux des jeunes d'abord, puis, plus tard, ceux des adultes, généralement au moyen de questionnaires*, afin de les aider à résoudre leurs problèmes d'orientation* professionnelle.

1. Par Michel Huteau.

Intérêts pour des professions (Strong) et intérêts plus généraux (Kuder)

Après quelques tentatives au tout début des années vingt, le premier questionnaire d'intérêts significatif a été mis au point par E.K. Strong en 1927. Strong a appliqué un nombre important d'items concernant des préférences pour des activités à un échantillon très diversifié de la population américaine. Il a ensuite comparé les fréquences de réponses à ces items pour la population générale et pour des groupes de sujets caractérisés par la profession exercée. Il a considéré ensuite que les items pour lesquels il y avait une différence de fréquence notable témoignaient des intérêts du groupe considéré. On avait ainsi, pour chaque profession prise en compte, un ensemble d'items constituant une « échelle professionnelle ». Dès lors il suffisait d'examiner les réponses de sujets quelconques aux items des diverses échelles professionnelles pour les caractériser par leurs intérêts pour les professions considérées. À condition, bien sûr, d'admettre que la différenciation des groupes soit antérieure à l'exercice de la profession. Ces questionnaires n'ont pas paru très satisfaisants pour deux raisons. Nécessitant l'application de nombreuses grilles, autant que de professions, sur les questionnaires remplis par les sujets, ils n'étaient pas d'un usage très commode. Aussi leur usage demeura-t-il assez limité jusqu'à ce que les développements de l'informatique suppriment cet inconvénient. On reprochait aussi à ces questionnaires de fournir une image extrêmement morcelée des intérêts du sujet puisque, dans cette perspective, il y a autant d'intérêts que de professions. Mais, et là encore le rôle de la technologie informatique a été déterminant, on peut supprimer cet inconvénient en procédant à des regroupements d'échelles.

Le problème fut repris sous un autre angle par G.F. Kuder une dizaine d'années plus tard (Kuder, 1939). Pour Kuder, il ne s'agit plus d'évaluer les intérêts pour une profession particulière, mais de définir des grandes dimensions des intérêts qui pourront être mises en rapport avec des groupes de professions. La méthode s'inspire de celle qui est utilisée pour étudier les aptitudes : c'est à partir de l'analyse des covariations entre des préférences pour des activités particulières que sont définies les dimensions. Kuder met ainsi en évidence dix catégories d'intérêts : pour le plein air, mécaniques, numériques, scientifiques, commerciaux, artistiques, littéraires, musicaux, sociaux, pour le travail de bureau. La démarche de Kuder est reprise par de nombreux auteurs, notamment Guilford aux États-Unis et Solange Larcebeau en France. Certes, le nombre et la nature, des dimensions mises en évidence varient d'un auteur à l'autre, mais on retrouve quand même toujours à peu près les mêmes dimensions. Les désaccords sont secondaires et l'on peut facilement en détecter les sources : différences dans l'échantillonnage des items, différences dans les méthodes d'analyse et dans le choix des critères permettant de définir des dimensions plus ou moins larges.

Les études menées sur les intérêts ainsi définis ont très vite permis d'obtenir quelques grands résultats qui seront régulièrement retrouvés par la suite : les intérêts permettent de prévoir les préférences professionnelles et, dans une certaine mesure, l'entrée dans certaines professions ; ils ne permettent pas ou ils permettent très mal de prévoir la réussite dans les voies choisies ; ils ne se stabilisent que vers la fin de l'adolescence*.

La théorie de Holland

J.L. Holland va retenir six dimensions des intérêts, en faire des dimensions de la personnalité*, les utiliser pour décrire les environnements professionnels, spécifier leur mode d'organisation et préciser les liens qu'ils entretiennent avec les conduites d'orientation (Holland, 1985).

Les six dimensions retenues par Holland, sont :

- Réaliste ou concret, technique (R),
- Investigateur (I),
- Artiste (A),
- Social (S),
- « Entreprenant » (E),
- Conventionnel (goût pour l'organisation et le travail de bureau) (C).

À partir des scores sur ces dimensions, Holland définit des types : si le sujet a son score le plus élevé pour l'échelle Réaliste, il sera dit de type réaliste, etc. On peut également définir des types à partir de plusieurs dimensions. Les individus appartenant au type sont décrits par les métiers qu'ils choisissent le plus souvent et par plusieurs traits de personnalité. Voici par exemple une définition du type entreprenant donnée par Holland : « Le sujet de type entreprenant aime les métiers comme courtier, manager, gestionnaire, producteur de télévision, acheteur. Il a des capacités de leadership et s'exprime aisément. On le décrit comme aventureux, ambitieux, dominateur, énergique, impulsif, optimiste, recherchant le plaisir, ayant confiance en lui, populaire. »

Les dimensions ne sont pas indépendantes. Ainsi, par exemple, celui qui est réaliste a tendance à être aussi Investigateur et Conventionnel, bien plus que Social et Artiste, et bien plus encore qu'Entreprenant. Les distances entre dimensions peuvent être visualisées sur la présentation hexagonale qu'en a donnée Holland (voir figure 1). Les types sont estimés d'autant plus « psychologiquement » voisins qu'ils figurent sur des sommets adjacents ou proches (dans le sigle RIASEC, R et I, ou I et A, ou R et C constituent des types proches, alors que R et S, ou I et E, ou C, et À sont particulièrement éloignés). On remarquera que cette typologie repose sur une double opposition : celle des idées aux faits (AI/EC) et celle des personnes aux choses (R/S).

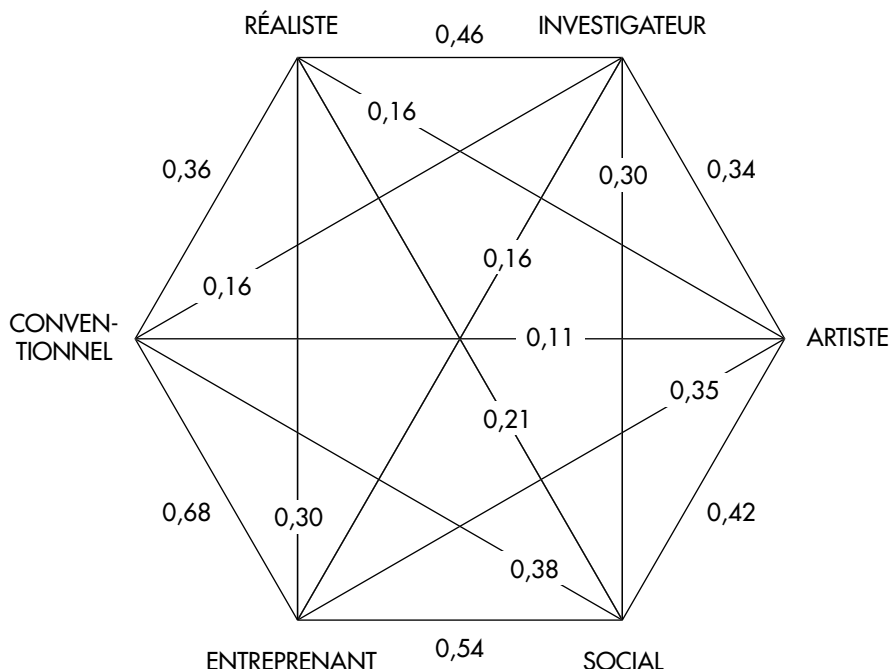


Figure 1 — Le modèle de l'organisation des intérêts de John L. Holland

Modèle hexagonal définissant les distances attendues entre les dimensions des intérêts. Les distances sont mesurées par les coefficients de corrélation entre les échelles d'un questionnaire élaboré par Holland. Ils sont indiqués sur les segments qui joignent les sommets de l'hexagone. On peut constater que, dans l'ensemble, les corrélations entre dimensions sont d'autant plus fortes que les dimensions sont proches sur l'hexagone (d'après Holland, 1985).

La personnalité étant représentée par le profil des intérêts. Holland a défini plusieurs indices permettant d'apprécier sa structuration. La personnalité est d'autant plus cohérente que les profils sont proches de ce que l'on peut déduire de l'hexagone (si, par exemple, l'altitude de R est élevée, celle de I et C doit l'être un peu moins, celle de A et E encore moins, et celle de S doit être la plus basse). La personnalité est d'autant plus différenciée que l'on s'éloigne du profil plat. Holland a aussi caractérisé la structuration de la personnalité par « l'identité vocationnelle » qui est d'autant plus forte que le sujet se perçoit plus clairement.

Correspondant aux six types psychologiques, il existe six types d'environnements caractérisés chacun par la plus grande fréquence d'un type psychologique. Voici, à titre d'exemple, comment est décrit l'environnement Entreprenant : « Il suppose l'action sur les autres afin d'atteindre des buts

personnels ou fixés par une organisation. Les exigences de cet environnement et les opportunités qu'il offre contribuent à former une atmosphère caractéristique qui stimule les individus à s'engager dans des activités où il faut diriger les autres, qui développe les compétences de gestionnaire, qui incite à se percevoir agressif, populaire, sûr de soi, sociable, à voir le monde en termes de statuts et de pouvoirs et d'une manière plutôt simplifiée et dans laquelle les valeurs relatives à l'argent, au pouvoir et au statut sont prisées. Dans cet environnement les traits psychologiques définissant la personnalité entreprenante sont renforcés. » Le classement des personnes et celui des environnements ne constituent en fait qu'une seule typologie, celle des personnes. En bonne logique, on devrait alors caractériser les environnements à partir des intérêts des sujets qui les constituent. Cela se fait quelquefois, mais le plus souvent on se contente de jugements énoncés par des experts autoproclamés. Les indices permettant la description de la structuration de la personnalité permettent aussi de décrire la structuration de l'environnement.

À partir de ces définitions, la théorie énonce deux propositions principales :

- les individus recherchent un milieu congruent avec leur type de personnalité ;
- cette congruence est source de satisfaction, d'efficience et de stabilité.

Les propositions de Holland sont-elles valides ?

Avant de répondre à cette question on doit s'interroger sur la pertinence de la typologie. Les types de Holland sont-ils des types de personnalité* ? Il y a bien des relations entre les types de Holland et des traits de personnalité évalués par des questionnaires qui prennent en compte les principales dimensions de la personnalité. C'est ainsi, par exemple, que les sujets S et E sont plus sociables que les sujets R et I, ou encore que les sujets R ont une plus grande stabilité émotionnelle que les sujets À et S. Mais ces relations sont faibles et loin d'être systématiques. Aussi est-il raisonnable de considérer que la théorie de Holland est une typologie des intérêts, étant entendu qu'il y a des rapports entre les intérêts et la personnalité.

Est-ce que six dimensions permettent de rendre compte de la structure de l'univers des intérêts professionnels et, si oui, les distances observées entre les dimensions sont-elles celles qui sont prévues par l'hexagone ? À notre connaissance les critères permettant le choix des items des questionnaires d'intérêts n'ont jamais été clairement explicités et l'univers des intérêts professionnels n'a jamais été précisément circonscrit (on se borne à indiquer que les items retenus couvrent l'ensemble des professions). Il est donc difficile de se prononcer sur sa structuration. On se référera donc à la population d'items habituellement utilisée, mais il est hautement probable qu'en échantillonnant autrement les items, on pourrait faire apparaître d'autres types. Ces réserves étant faites, on peut considérer que l'hexagone est globalement

validé. Le nombre des dimensions pourrait sans doute être ramené à 5 car il y a une très grande proximité entre les échelles E et C. Quant aux distances entre dimensions, évaluées par des corrélations, elles correspondent assez bien dans l'ensemble au modèle de Holland (voir les corrélations indiquées sur la figure 1).

La description des environnements est plus problématique et l'on s'en est moins préoccupé. Réduire la complexité et la diversité des environnements professionnels à six types, même en les combinant pour former des types plus fins et plus nombreux, paraît extrêmement réducteur et doit faire frémir les ergonomes habitués à d'autres analyses du travail... C'est donc une description stéréotypée et très schématique des environnements qui est proposée. Une telle description ne nous paraît pas en soi condamnable. Tout dépend de sa validité relativement à l'usage que l'on souhaite en faire. Ici il s'agira de prédire, d'abord le choix de certains environnements correspondant à des grands groupes de professions, puis l'adaptation à ces environnements.

Examinons maintenant les propositions principales de la théorie. On observe généralement que les individus se dirigent vers des environnements qui correspondent à leur type. Les groupes professionnels sont bien caractérisés par leur profil d'intérêts. Les étudiants se dirigent plus fréquemment vers des filières qui correspondent à leurs intérêts. Il en va de même pour les lycéens. Reste bien sûr à savoir si cette « attraction » entre la personnalité et l'environnement préexistait à l'orientation ou non. Pour une part, et ceci n'est nullement incompatible avec la théorie de Holland, elle résulte d'un processus de socialisation. Il semble donc que l'on puisse dire que la liaison entre les intérêts et le choix de la section est modérée, ce qui va dans le sens des résultats classiques.

Lorsque les sujets sont dans un environnement qui correspond à leur type, réussissent-ils mieux, sont-ils davantage satisfaits et plus stables que lorsque ce n'est pas le cas ? M. Assouline et E.I. Meir ont publié en 1987 une méta-analyse où sont présentées soixante-dix-sept corrélations entre des mesures de congruence entre la personnalité, définie par les intérêts et l'environnement, et des indicateurs d'efficience et de bien être. En moyenne les mesures de congruence sont faiblement associées à la satisfaction ($r = .21$), encore plus faiblement à la stabilité ($r = .15$) et quasiment pas à la réussite ($r = .06$). Mais les coefficients obtenus dépendent largement de la méthode de mesure de la congruence retenue et de la nature de l'environnement auquel on se réfère. Les corrélations sont les plus élevées lorsque sujets et environnements sont décrits par les trois types qui les caractérisent le mieux et que la congruence est évaluée par un indice de similarité entre les deux profils. Pour ce qui est de l'environnement, les corrélations sont les plus fortes lorsque l'on considère la spécialité professionnelle, elles sont moins fortes avec la profession et encore moins forte avec la filière de formation. La théorie de Holland a donc une validité modeste pour la prévision de la satisfaction alors qu'elle n'en a pas pour celle de la réussite. Ce dernier résultat, qui va à l'encontre des intuitions communes et qui correspond lui aussi à des données

classiques, est bien sûr de première importance pour l'utilisation des questionnaires d'intérêts dans les activités de conseil*.

La théorie de Holland est une théorie structurale qui néglige deux phénomènes assez centraux. Bien que Holland ait conduit des recherches sur le développement des intérêts, sa théorie n'avance aucune proposition sur ce point. Ceci est un peu dommage au moment où on affirme que l'objectif principal de l'aide à l'orientation est la facilitation du développement. Dans la théorie de Holland, les phénomènes de stratification sociale sont ignorés, de mauvaises langues pourraient dire qu'ils sont dissimulés... L'ingénieur et le mécanicien ont tous deux des intérêts réalistes, peu importe que l'un soit cadre et l'autre ouvrier. Il est clair qu'en raisonnant ainsi on néglige une variable majeure du processus d'orientation car les sujets ne visent pas seulement des types d'activités, mais aussi des statuts.

Cette hiérarchie des statuts a été introduite dans des théorisations plus récentes. Ainsi, Terence J.G. Tracey et James Rounds ont proposé de substituer l'image d'une sphère à celle d'un hexagone pour représenter les rapports entre types d'intérêts. En effet, un cercle (qui ne postule pas l'équidistance des « types ») rend mieux compte qu'un hexagone de la structure fondamentale de la typologie. Par ailleurs, le niveau de prestige des professions peut ainsi être introduit et figuré par un axe passant au centre de ce cercle qu'il coupe à angle droit. On obtient ainsi un « globe » autour duquel se répartissent les différents types d'intérêts et où les emplois de niveau intermédiaire de prestige se trouvent à l'équateur, ceux de niveau supérieur au nord et ceux de niveau inférieur au sud.

Le succès de la théorie de Holland

Le succès de la théorie de Holland est phénoménal. Dans le champ des études sur la psychologie de l'orientation, Holland est, et de loin, l'auteur le plus cité depuis une trentaine d'années. Les questionnaires* de Holland ont été adaptés dans de nombreux pays. Un peu partout de nombreux questionnaires ont été construits à partir de la typologie RIASEC. On introduit cette typologie dans les logiciels d'aide à l'orientation et dans de nouvelles versions de questionnaires anciens. On l'utilise fréquemment pour organiser la documentation professionnelle. Il arrive même qu'on l'enseigne. Comment expliquer un tel succès ?

On peut relever la continuité de l'activité de Holland qui travaille avec opiniâtreté sur les mêmes propositions de base depuis plus de quarante ans. On peut aussi évoquer ses talents de communicateur. Présenter une théorie sous la forme d'un logo (l'hexagone) et d'un sigle (RIASEC) ne pouvait que faciliter sa diffusion. Mais il faut sans doute évoquer des raisons plus profondes. La théorie de Holland est directement utilisable par des praticiens. Très

tôt, dès les années soixante, Holland a construit des questionnaires permettant de repérer les types. Très tôt également (1972) il a fait correspondre aux types des listes de métiers. Il est probable aussi que les éléments de validité que nous avons rapportés ont contribué à populariser la théorie. Mais ce facteur ne doit pas être surestimé car l'évolution des conceptions en matière d'aide à l'orientation a conduit les praticiens à minimiser — à tort — la portée de la validité pronostique.

Jusqu'aux années soixante, pour aider à l'orientation, on conseillait. Pour être fondés, les conseils devaient reposer sur des observations ayant une validité prédictive acceptable. Ces observations, étaient issues de l'entretien et d'épreuves psychotechniques. Bien que l'on privilégiait les tests d'aptitudes, plus valides, les questionnaires d'intérêts trouvaient naturellement leur place parmi les épreuves psychotechniques. Ils étaient alors des outils de diagnostic. Pour diverses raisons tenant à l'évolution de la psychologie, mais plus encore au développement du système d'enseignement, aux changements dans le fonctionnement du marché de l'emploi et à l'évolution des mœurs, cette manière de concevoir l'aide à l'orientation est entrée en crise. L'aide à l'orientation prend maintenant la forme d'une éducation* à l'orientation. Il n'est plus tellement question de conseiller, mais on cherche plutôt à accompagner, à faciliter le développement* personnel. D'outils de diagnostic, les questionnaires d'intérêts sont devenus des supports permettant de faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences utiles pour s'orienter. On continue toujours à les utiliser abondamment mais dans un esprit différent. Il faut peut-être trouver la véritable raison du succès de Holland dans la position intermédiaire qu'il occupe entre ces deux conceptions de l'aide à l'orientation. La théorie de Holland en même temps qu'elle récupère une partie de l'héritage psychométrique s'intègre assez bien à une approche éducative de l'orientation.

Références

- ASSOULINE M., MEIR E.I. (1987). « Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures ». *Journal of Vocational Behavior*, 31, 319-332.
- DUPONT J.-B., GENDRE F., BERTHOUD S., DESCOMBES J.-P. (1979). *La Psychologie des intérêts*. Paris, PUF.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HOLLAND J.L. (1985). *Making Vocational Choices : A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Englewoods Cliffs, NJ, Prentice Hall (1^{re} éd. 1966).
- LARCEBEAU S. (1965). « Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence ». *BINOP*, 21, n° spécial.
- VRIGNAUD P., BERNAUD J.-L. (2005). *L'Évaluation des intérêts professionnels*. Sprimont (Belgique), Mardaga.

JEUNES (YOUNGSTERS, YOUNG PEOPLE)¹

Souvent, les jeunes font l'actualité. À la fois objets de fascination et de rejet, ils sont présentés comme distincts des autres et similaires entre eux. Qu'en est-il exactement ? Pour les chercheurs, la catégorie de jeunes est considérée comme un produit de la modernité. Le ^{xx}e siècle aurait fait émerger la notion de jeunesse sous l'effet d'une évolution des situations socio-économiques des personnes, des cadres institutionnels, des représentations, des discours médiatiques et des logiques marchandes. Les préoccupations des chercheurs ont toutefois évolué : après avoir privilégié les questions de culture, de modes de vie et de socialisation et souligné la variété des pratiques des jeunes, ils ont mis l'accent sur les questions d'emploi et d'insertion et discuté la catégorie même de jeunesse. De ces multiples travaux, ressortent quatre conceptions de la jeunesse.

Une catégorie sociale hétérogène

Les jeunes se présentent d'abord comme une catégorie statistique, administrative et politique renvoyant à un critère légal de définition (les « 18-25 ans » par exemple). La catégorie de « jeunes » apparaît alors, dans une large mesure, comme une construction des politiques publiques et de la « police des âges ». Perçue comme population dépendante et « à problèmes », elle justifie des mesures spécifiques (les « mesures jeunes ») qui déplacent constamment les bornes d'âge. La constitution de cette catégorie n'est pas sans effet sur les représentations sociales de la jeunesse car isoler un âge

1. Par José Rose.

accentue le sentiment d'attente, voire de stigmatisation, mais le rend tolérable en le faisant vivre comme passerager et inévitable.

En réalité, la catégorie de jeunes est très hétérogène et pas toujours distincte des autres. Certes, tous les jeunes ont le même âge mais cela n'a pas le même sens selon le groupe social d'appartenance et la situation scolaire et professionnelle. Certes, les jeunes ont statistiquement des points communs, comme par exemple un risque accru de chômage* et de précarité*, mais la dispersion des situations est très forte selon le sexe, l'origine sociale ou le niveau de formation. Et ces traits se retrouvent dans d'autres populations, les jeunes vivant seulement de façon amplifiée des problèmes généraux. De plus, certaines « spécificités juvéniles » ne sont pas attestées, comme le « désengagement professionnel », et lorsqu'il existe des singularités, elles ne sont pas naturelles mais générées par les structures sociales, les mouvements économiques et les pratiques institutionnelles. C'est pourquoi on peut dire que la jeunesse est historiquement constituée.

Les jeunes sont aussi une catégorie de sens commun largement diffusée dans les médias et intégrée par les jeunes eux-mêmes. Constituent-ils pour autant un groupe social au sens sociologique du terme ? Cela n'est pas certain car il faudrait pour cela qu'ils aient des éléments communs importants et spécifiques, des comportements similaires et un certain sentiment d'appartenance et de cohésion. Certes, on parle souvent de culture jeune, d'uniformisation des goûts et des pratiques de consommation des jeunes mais l'analyse attentive révèle plutôt la juxtaposition de sous-groupes de jeunes qui se distinguent tout à la fois par leur mode de vie, leur rapport à l'école et au travail, leur origine et leur destination sociales, leur situation familiale, leurs ressources, leurs appartenances et leurs croyances. Il y a ainsi de forts écarts entre les jeunes scolarisés et destinés à des postes d'encadrement, les jeunes en échec scolaire* et qui vont occuper des emplois non qualifiés ou les jeunes apprentis. À cet égard, pour reprendre la formule de Pierre Bourdieu, « la jeunesse n'est qu'un mot ». De plus, les jeunes constituent un ensemble plutôt inorganisé. Certes, il y a parfois d'importants mouvements de jeunesse mais les jeunes, particulièrement dans la période actuelle, semblent relativement peu préoccupés par des formes d'organisation collective, qu'elles soient syndicales ou associatives, et plutôt éclatés dans une multitude d'appartenances éphémères et souples.

Un âge particulier plus qu'une génération

On peut en troisième lieu estimer que les jeunes se structurent en générations. Cela ne va pas de soi car une génération, au sens fort du terme, se définit par le fait de vivre un moment historique particulier à un âge crucial. Quel fait historique fonderait alors les récentes générations de jeunes ? Peut-être le fait qu'ils sont mieux formés mais accèdent à l'emploi dans un

contexte de chômage et de précarité renforcés. Et qui dit génération, dit confrontation de générations, parfois même conflit. De ce point de vue, la situation faite actuellement aux jeunes peut s'analyser comme le résultat d'une opposition latente entre détenteurs de places et candidats aux places, aboutissant à un arbitrage social temporairement défavorable aux jeunes.

Enfin, on peut considérer la jeunesse comme un âge particulier : âge pédagogique de fin de l'éducation, âge psychologique de fin des turbulences de l'adolescence, âge social de décalage entre l'aspiration à l'autonomie et le maintien dans la dépendance et d'écartèlement entre les rôles attendus et accessibles, âge économique d'accès progressif à l'autonomie financière. C'est en tout cas la position défendue par la plupart des sociologues de la jeunesse. Être jeune c'est vivre une période intermédiaire marquée par l'indétermination des statuts et des classements sociaux, une étape spécifique du cycle de vie consacrée à la construction identitaire et à la socialisation secondaire, moins générale que la socialisation primaire et déjà plus orientée vers des espaces sociaux et professionnels relativement précis, à l'émergence progressive du statut adulte, une phase de transition socialement construite. Ainsi, Mauger définit la jeunesse à l'articulation des temps individuels et sociaux, comme le « temps qu'il faut pour trouver sa place », « l'âge de la vie où s'opère le double passage de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à la famille de procréation ». De son côté, Dubar parle de « temps des épreuves » scolaires, personnelles, professionnelles ou sociales. Et Galland caractérise la jeunesse actuelle comme une période d'attente et d'expérimentation faisant contraste avec les périodes antérieures où la relative stabilité des rôles permettait une socialisation par identification. On aurait ainsi assisté à un allongement de la jeunesse, à un « report des seuils d'entrée dans la vie adulte », tant scolaires, que professionnels ou familiaux et à une « déconnexion des seuils », scolaires-professionnels et familiaux-matrimoniaux d'un côté, sortie de l'adolescence* et entrée dans la vie adulte* de l'autre. Toutefois, cette émergence d'une phase de la vie intermédiaire entre l'adolescence, marquée par la scolarité et la vie chez les parents, et l'âge adulte, caractérisé par la vie professionnelle et en couple, prend des formes diverses selon les types de jeunes.

Des acteurs contraints

Dans ce processus, les jeunes sont-ils acteurs ou sujets ? Pour les uns, ils sont dotés d'une capacité d'action autonome, d'une rationalité forte et d'une marge de décision* importante leur permettant de choisir la meilleure solution dans un univers de possibles connus et classables. Pour les autres, le poids des déterminants structurels est majeur et réduit les possibilités stratégiques des jeunes : les places sont distribuées, il ne reste plus qu'à les occuper et s'y conformer. À mi-chemin, on peut considérer que les jeunes inscrivent

leur action dans un cadre social contraignant et une histoire personnelle structurante. Si chaque sujet peut *a priori* « tout faire », il ne fait pas « n'importe quoi » car il existe des contraintes et des tendances qui distinguent les groupes sociaux. Si chaque jeune est potentiellement doué de stratégie, le contexte social ne permet pas toujours, et pas également, de développer cette capacité. Les jeunes n'ont pas non plus le même degré d'autonomie, certains disposant d'importantes ressources matérielles et sociales tandis que d'autres dépendent de leur environnement personnel ou des politiques sociales.

Finalement, ne serait-il pas souhaitable, comme le suggéraient les travaux de la commission « Jeunes et politiques publiques » du commissariat général au Plan, de considérer les jeunes non comme une catégorie à problème mais comme l'avenir de la société et de rompre avec une « naturalisation » de la jeunesse pour mettre en évidence des enjeux plus généraux car « l'évolution de la situation des jeunes constitue une plaque sensible des mouvements qui affectent la société tout entière ».

Références

- GALLAND O. (2001). *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie active*. Paris, Armand Colin
- NICOLE-DRANCOURT CH., ROULLEAU-BERGER L. (2001). *Les Jeunes et le travail. 1950-2000*. Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».
- DUBAR C. (2000). « La catégorie de jeunesse ». In *La Construction de l'identité : de l'enfance à l'âge adulte, Informations sociales*, n° 84, p. 28-37
- GALLAND O., ROUDET B. (2001). *Les Valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Paris, L'Harmattan INJEP, coll. « Débats jeunesse ».
- MAUGER G. (1994). *Les Jeunes en France : état des recherches*. Paris, La Documentation française.
- ROSE J. (1998). *Les Jeunes face à l'emploi*. Paris, Desclée de Brouwer.
- ROSE J. (2000). « Les jeunes et l'emploi : questions conceptuelles et méthodologiques ». In *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme* (coll. S.d. G. Fournier et B. Bourassa). Laval, Presses universitaires de Laval, CRIEVAT, p. 83-116.

MARCHÉ DU TRAVAIL (LABOUR MARKET)¹

Le marché du travail est la confrontation entre la demande de travail émanant des entreprises et l'offre de travail émanant des individus. Le salaire est un résultat de cette confrontation. Il peut être compris comme un prix, celui du travail, variant en fonction de la qualification.

Le marché du travail n'est pas un marché comme les autres. Le travail n'est pas une marchandise comme une autre. Ce qui est « échangé » sur le marché du travail, c'est moins le travail que la capacité de travail : les individus entrent, en vendant leur capacité de travail, dans un lien de subordination avec leur employeur. Ce lien est régi notamment par le contrat de travail. La capacité de travail est celle d'un individu, porteur de valeur, engagé dans des relations sociales. Les salariés, qui vendent leur capacité de travail, et les employeurs, qui l'achètent, entrent donc dans une relation éminemment sociale et institutionnelle. Cette relation n'est pas, par définition, permanente. Même si elle est régie par un contrat à durée indéterminée : le salarié comme l'employeur peuvent y mettre fin dans des conditions déterminées par la loi et des accords conventionnels.

La relation salariale a une double dimension : individuelle, marquée par le contrat de travail, et collective, marquée par l'existence de représentants collectifs des employeurs et des salariés (les syndicats). Employeurs et salariés sont susceptibles d'avoir des relations conflictuelles, de réaliser des accords régissant la relation salariale. Cependant, le marché du travail joue bien le rôle d'un marché, il contribue à déterminer le salaire, il contribue à

1. Par Jean-François Germe.

l'allocation des ressources — en l'occurrence les capacités de travail — entre différentes activités.

Ce qu'on appelle le marché du travail revêt donc un double caractère. Il se présente d'abord comme un ensemble de flux et de mouvements de main-d'œuvre : flux de recrutements (plusieurs millions de recrutements par an en France) ; mobilités entre entreprises, au sein des entreprises, entre régions, entre catégories socio-professionnelles ; flux d'entrées et de sorties d'activité* ; trajectoires des individus sur le marché. Il se présente par ailleurs comme un ensemble de normes (celles du droit du travail) et de conventions, d'institutions ou d'organisations comme l'ANPE ou l'assurance chômage, d'acteurs comme les organisations syndicales, les associations de chômeurs, les intermédiaires du marché du travail, etc.

Depuis longtemps, beaucoup de travaux de recherche, notamment en sociologie, soulignent que le marché du travail n'est pas nécessairement unifié : on étudie ainsi le marché du travail des femmes, des jeunes, des âgés, des immigrés, pour souligner des spécificités propres à chacun de ces marchés. On a pu parler ainsi de balkanisation du marché. À la fin des années soixante-dix, les travaux de Piore et Doeringer sur la « segmentation du marché du travail » ont connu un grand retentissement. Ils sont à l'origine de plusieurs notions encore très usitées aujourd'hui. Une de ces notions consiste à considérer le marché du travail comme un marché dual. Il serait composé d'un marché primaire, caractérisé par de bons emplois, relativement stables et bien payés et d'un marché secondaire composé de mauvais emplois mal rémunérés, instables. Cette distinction visait à rendre compte du marché du travail de migrants aux États-Unis par opposition au marché des Américains déjà intégrés. On peut voir un phénomène similaire dans le développement des emplois précaires* en France, qui concerne surtout les jeunes et les personnes les moins qualifiés. Il faut noter cependant qu'il ne s'agit pas de marchés étanches, ni séparés. L'étendue du marché secondaire dépend de la conjoncture : une amélioration durable de l'activité réduit progressivement l'étendue du travail précaire. Par ailleurs, le marché secondaire apparaît comme un marché de transition* vers des emplois plus stables et de meilleures qualités. Cette transition est plus ou moins longue en raison de la conjoncture et des ressources en qualification* dont sont dotés les individus.

Autres notions importantes, celle de marché interne et de marché externe du travail. Elles émanent des mêmes auteurs. Développées dans le livre de Michael J. Piore et Peter Doeringer, intitulé *Internal Labor Market and Manpower Analysis* publié en 1971, ces notions se sont imposées et relèvent désormais du vocabulaire courant aussi bien en gestion qu'en économie du travail, en sociologie ou en économie des organisations. Le marché interne désigne des processus d'allocation de la main-d'œuvre internes à l'entreprise reposant sur des règles, des conventions, des mécanismes hiérarchiques, par opposition aux processus marchands d'allocation analysés par l'approche classique du marché du travail. De façon triviale, le marché interne est utilisé

pour opposer ce qui se passe dans l'entreprise à ce qui se passe hors de l'entreprise ou entre entreprises. L'usage de cette notion a conduit à éclairer la « boîte noire de l'entreprise », les processus d'apprentissage qui s'y déroulent, les règles et modes de gestion de la main-d'œuvre et leur importance dans la structuration des flux de main-d'œuvre sur le marché du travail. Cette notion est très utilisée dans les travaux comparatifs sur le marché du travail. En France, la situation de l'emploi* et du marché du travail se caractériserait par un poids important des marchés internes, contrairement à la situation allemande où prédomineraient les marchés professionnels (voir « formation-emploi (relations) »).

Pour qu'un marché du travail « fonctionne », pour qu'il y ait un appariement entre offres d'emplois et demandes d'emplois, ceci suppose non seulement des mécanismes divers de mise en contact entre offre et demande, mais aussi un langage commun et conventionnel. C'est le langage des appellations de métiers, des petites annonces et celui des diplômes. Couronnement d'une formation et attestant de connaissances et de capacités, les diplômes* sont simultanément des points de repère pour les employeurs — ils aident au rapprochement entre individus formés et emplois — comme pour ceux qui cherchent à les acquérir : la détention d'un diplôme laisse espérer l'accès à un type d'emploi. Un diplôme, donc une qualification*, donc un emploi... pourrait-on dire. Le diplôme va jouer un rôle de mise en liaison. Mis en correspondance avec d'autres caractérisations de l'emploi ou des personnes telles que « la qualification », « la classification », il va contribuer au rapprochement des emplois avec leurs « qualités » et des personnes avec leurs « qualités ». Le marché du travail ne fonctionnerait donc pas s'il n'existait pas de conventions et de langage commun. Il ne fonctionnerait pas non plus s'il n'existait pas des intermédiaires du marché du travail. Ces intermédiaires contribuent à mettre en relation les offres et les demandes d'emploi, à fabriquer ce langage commun, à informer les salariés et les employeurs. L'ANPE, les cabinets de recrutement* sont des intermédiaires du marché du travail. N'oublions pas cependant, les conseillers* d'orientation professionnelle. L'orientation professionnelle*, l'information* sur les professions et les formations sont désormais une composante importante — sinon même centrale — du marché du travail : les individus sont de plus en plus demandeurs d'information, comme d'aide en cours de vie active pour mieux maîtriser leur trajectoire sur le marché du travail.

Références

- GERME J.-F. (2001). « Au-delà des marchés internes, quelles mobilités, quelles trajectoires ? » *Formation-emploi*, La Documentation française, n° 76.
- DOERINGER P., PIORE M.J. (1971). *Internal Labor Market and Manpower Analysis*. Lexington, MA, Heath Lexington Books.

EYRAUD F., MARSDEN D., SILVESTRE J.-J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France ». *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4.

BESSY C., EYMARD-DUVERNAY F. (1996). *Les Intermédiaires du marché du travail*. PUF, CEE.

MATURITÉ VOCATIONNELLE (VOCATIONAL MATURITY, CAREER MATURITY)¹

Pour résoudre au mieux les problèmes de son orientation et, notamment, se préparer à prendre des décisions* appropriées, l'individu doit adopter certaines attitudes et utiliser certaines compétences*. Attitudes et compétences peuvent être acquises au cours d'un processus de développement* vocationnel ou apprises en réponse aux exigences des situations. Introduit en psychologie de l'orientation par Donald Super dans les années cinquante, le terme « maturité vocationnelle » désigne cet état de préparation aux décisions. Il est susceptible de plusieurs définitions non équivalentes.

Plusieurs acceptions

La « maturité » peut désigner le moment du développement jugé le plus satisfaisant (on parle de la même manière de la maturité d'un fruit). Si l'on considère que le développement est un progrès continu, ce moment sera son terme. Dans ce contexte, le développement, qu'il soit continu ou discontinu, est de même nature que le développement cognitif : il est unidimensionnel avec des acquisitions qui se cumulent. Ce mode de définition de la maturité présente quelques difficultés. S'il y a bien une ligne générale du développement vocationnel qui suit les grandes tendances du développement cognitif et socio-affectif, il n'en demeure pas moins que plusieurs voies de développement sont possibles et que des régressions peuvent apparaître. Par ailleurs,

1. Par Michel Huteau.

une telle conception implique que le développement se termine à la fin de l'adolescence* et que tous les adultes devraient donc être matures, ce qui n'est manifestement pas le cas.

On échappe en partie à ces difficultés si l'on considère que la maturité est relative. La maturité ne sera plus définie par le terme du développement mais par la position de l'individu relativement aux autres sur le continuum du développement. C'est cette définition que retient Super en considérant que l'être humain se développe tout au long son existence. En procédant ainsi on change de norme : l'individu n'est plus situé par rapport à une norme absolue (la fin du développement) mais en référence à son groupe d'âge. Il pourra être plus ou moins en avance (sur-maturité) ou en retard (immaturité).

Enfin, on peut définir la maturité vocationnelle en se référant très peu au développement. On considère que l'individu, à certains moments de son existence, et pas seulement au moment de l'adolescence, est confronté à certaines exigences en matière d'orientation. Sa conduite sera d'autant mieux adaptée qu'il aura construit des compétences pertinentes et adoptera des attitudes adéquates, ou, en d'autres termes qu'il aura acquis une bonne maturité vocationnelle. Dans cette perspective, la maturité vocationnelle n'est plus la fin du développement mais elle définit les prérequis à une conduite qui sera jugée satisfaisante. Elle définit les objectifs d'une éducation* à l'orientation.

Les composantes de la maturité vocationnelle

Quelle que soit la conception de la maturité vocationnelle à laquelle on se réfère, il reste à préciser la nature des compétences et des attitudes qui la constituent. La maturité a d'abord été définie comme la capacité à émettre un choix. L'indécision est alors le signe de l'immaturité. Cette indécision peut s'expliquer par plusieurs facteurs qui désignent, en négatif, des dimensions de la maturité : méconnaissance de ses intérêts et de ses capacités, mauvaise information sur les possibilités offertes, incapacité à analyser le problème de son orientation, anxiété paralysante, manque de confiance en soi...

J.O. Crites a proposé en 1965 un modèle hiérarchique de la maturité vocationnelle inspiré des modèles factoriels de l'organisation des aptitudes intellectuelles. La maturité vocationnelle (ou le « facteur général » de maturité vocationnelle) serait constituée de quatre grandes composantes (des « facteurs de groupe »), chacune d'entre elles pouvant se décomposer en composantes plus élémentaires. Les deux premières composantes concernent la cohérence et la pertinence du choix professionnel énoncé. Le choix est dit cohérent lorsque ses diverses expressions sont en accord. Il est dit pertinent lorsqu'il est réaliste eu égard aux capacités, aux intérêts, au niveau social. La troisième composante est constituée de diverses compétences : connaissance de soi, connaissances des professions, capacité à ordonner plusieurs

alternatives, à définir des buts intermédiaires, à prévoir des solutions de repli... La dernière composante concerne les attitudes : implication dans le processus de choix, centralité du travail, indépendance dans la prise de décision, conception du processus de choix.

Aux constructions structurales de ce genre, un peu statiques, on préfère aujourd'hui des modèles fonctionnels. Dans ces modèles on se propose de décrire et d'analyser l'activité de l'individu qui est confronté à un problème d'orientation. Les paramètres des modèles (opérations cognitives à l'œuvre, connaissances, conditions affectives), notamment ceux qui concernent ces grandes étapes que sont l'exploration* et la décision*, constituent des éléments de la maturité vocationnelle.

Il existe de nombreux questionnaires de maturité vocationnelle. La plupart ont été construits aux États-Unis et quelques-uns ont été traduits en français.

Maturité de carrière ou adaptabilité de carrière ?

Au cours de ces dernières années, Mark Savickas a développé une vue contextuelle et « constructionniste » de l'orientation mettant l'accent sur les processus interprétatifs, les interactions sociales et la négociation du sens. Il observe : « Les carrières ne se développent pas, elles se construisent quand les individus font des choix qui expriment leurs concepts de soi et quand ils inscrivent leurs buts dans la réalité sociale des rôles professionnels » (Savickas, 2005, p. 43). Cette conception constructiviste l'a conduit à reprendre et à réinterpréter certains des concepts de la psychologie de l'orientation et, notamment, celui de maturité de carrière (qui connote l'idée, observe-t-il, d'une séquence normative ordonnée vers un état final de maturité — éminemment désirable — correspondant au développement de certaines potentialités). Il propose de lui substituer celui « d'adaptabilité de carrière ».

« L'adaptabilité de carrière » fait référence à « la capacité d'un individu à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à des tâches d'orientation qui se présentent à lui, à des transitions* professionnelles et à des traumatismes personnels » (Savickas, 2005, p. 51). Les stratégies qu'implique cette adaptation de carrière varient en fonction de facteurs d'ordre historique, des caractéristiques locales et des rôles sociaux. Il est cependant possible de proposer un modèle descriptif général — comprenant trois niveaux — de cette adaptabilité. À son niveau le plus élevé et le plus abstrait, elle renvoie à quatre dimensions majeures : la préoccupation (*concern*), la maîtrise (*control*), la curiosité et la confiance. À chacune de ces dimensions correspond un ensemble d'attitudes, de croyances et de compétences. Ces ensembles se situent au niveau intermédiaire. Les conduites d'orientation — c'est-à-dire les diverses réactions, interprétations et conduites permettant à l'individu de s'orienter et de construire sa carrière — se situent au niveau inférieur. Dans

nos sociétés industrialisées, les individus à même de s'adapter sont ceux qui 1) se *préoccupent* de leur avenir professionnel, 2) accroissent leur *maîtrise* sur cet avenir professionnel, 3) font preuve de *curiosité* en explorant différents soi possibles et divers scénarios futurs, 4) fortifient leur *confiance* pour poursuivre leurs aspirations. En résumé, le concept d'adaptabilité de carrière renvoie à la question : « Comment l'individu personne s'engage-t-il dans son orientation ? »

Références

- CRITES J.O., SAVICKAS M.L. (1995). *Career Maturity Inventory*. Clayton, NY, Information Systems Management, Careerware.
- FORNER Y., DOSNON O. (1991). « La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20, 203-218.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- SAVICKAS M.L. (2005). « The theory and practice of career construction ». In S.D. BROWN, R.W. LENT (éd.). *Career Development and Counseling : Putting Theory and Research to Work* (p. 42-70). Hoboken, NJ, John Wiley et Sons.
- SUPER D.E. (1974). *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation*. Washington, DC, AGPA.

MÉTIER (*TRADE, CRAFT*)¹

Polysémie du mot

Le métier, au sens le plus courant, est l'activité professionnelle d'un individu, l'emploi lui permettant de gagner sa vie, la profession qu'il occupe. La langue française, contrairement à l'anglais ou à l'allemand, utilise parfois « métier » (*Craft* en anglais ou *Beruf* en allemand) comme synonyme d'emploi (*job* ou *occupation*) ou de profession (*profession* distinct en anglais d'*occupation*). Mais dès que les historiens, sociologues ou anthropologues parlent d'identité de métier, dans le monde du travail, ils sont obligés d'introduire des distinctions entre différentes manières de parler du travail. Ils appellent généralement métier le type idéal ou l'idiome « corporatif », une figure typique (et parfois mythique) caractérisée par des activités, attitudes, comportements, croyances, règles et institutions qui ont structuré le monde du travail, en Occident surtout, sous des formes diverses mais similaires, du XII^e au XVIII^e siècle et parfois bien plus tard. C'est une configuration de traits généralisables (ce qui ne veut pas dire universels) dans un ensemble divers de contextes*, durant une longue période historique, dont le plus important est sans doute de donner un statut permanent à des hommes (les femmes ne sont pas concernées, sauf très rares exceptions) en milieu urbain (les paysans ne sont pas concernés) sur la base d'une reconnaissance officielle (en France, royale) et d'un monopole légal de leur activité de travail. Celui-ci est organisé selon une trilogie : apprentis, compagnons et maîtres composent une corporation dont seul les maîtres possèdent tous les attributs du pouvoir. Le métier, en ce sens, est une des composantes essentielles de la définition que donnaient d'eux-mêmes, pendant des siècles, ceux qui avaient, au sein d'une

1. Par Claude Dubar.

corporation, une activité permanente, qualifiée et reconnue, pourvue d'une forte autonomie et reposant sur un long apprentissage.

L'ouvrier de métier (d'abord apprenti, puis compagnon et enfin parfois maître), tel que les historiens le décrivent, est le produit et l'acteur clé de ce système corporatif, dont l'âge d'or est situé au XVI^e et XVII^e siècle et dont le déclin n'en finit pas de s'accomplir, à partir du XVIII^e, tout en provoquant des résurgences et des adaptations. Interdites par le décret d'Allarde puis par la loi Le Chapelier, en 1791, des corporations survivront à la fin de l'Ancien Régime et à l'industrialisation et seront à l'origine du syndicalisme de métier reconnu par la III^e République en 1886. L'homme qui a été apprenti chez un maître (patron) et est devenu compagnon, qui a fait tout ou partie d'un tour de France ou a travaillé chez plusieurs patrons, est reconnu comme maîtrisant les ficelles de son métier, capable d'en garder les secrets, fier de son appartenance « communautaire ». Le métier n'est donc pas seulement un travail qualifié il est considéré comme un art, celui de l'artisan ou de l'artiste qui fournit une identité sociale distinctive (les gens « de bras » ou « de peine » sont sans métier). Cette identité sociale — et les discours qui l'expriment — persistent, en France, pendant tout le XIX^e siècle, et s'incarnent dans un langage du travail transmis, de génération en génération, à travers l'apprentissage* et réactivé à l'occasion des grands conflits sociaux et politiques (1830, 1848, 1871).

L'identité de métier, construction biographique et discursive

L'identité de métier est une définition de soi*, un type de discours sur soi (défini par les autres et revendiqué par soi) mais aussi un discours sur le monde (du travail) qui valorise l'indépendance (« ne pas avoir de patron sur le dos »), la qualification (« les ficelles ou secrets du métier »), la dignité inséparable de la sécurité d'emploi et une référence à une collectivité de pairs (« corps ou catégorie professionnelle, corporation ou syndicat »). La carrière repose sur l'espoir d'une progression le long de filières fondées sur la maîtrise progressive d'un travail conçu comme une activité totale, en quête de perfection (le chef-d'œuvre) et de réalisation de soi. C'est au cours de l'apprentissage*, dans la formation spécialisée que se forge cette identité, notamment par identification au maître et par le sentiment d'appartenance au groupe. Le modèle artisanal, celui qui sous-tend la mise à son compte est très souvent une affaire de famille qui implique la mobilisation financière ou temporelle du conjoint et, au-delà de toutes les lignées familiales.

L'identité de métier se retrouve aussi dans les discours et pratiques de certains salariés, jusqu'aujourd'hui. C'est une forme identitaire que l'on peut appeler corporatiste ou « catégorielle » qui persiste toujours et se différencie

fortement d'autres formes par exemple celle qui implique une définition de soi* par l'entreprise ou l'organisation à laquelle on appartient et une vision de la carrière* en termes de progression hiérarchique de type managérial (identité d'entreprise) ou encore celle qui renvoie à une définition individualiste et concurrentielle de soi comme expert en quête de réputation, grâce à un réseau de partenaires et à une mobilité transversale aux organisations (identité de réseau). Elle est aussi différente de celle qui repose sur une définition de soi extérieure à la sphère du travail professionnel considéré comme purement alimentaire et instrumental (identité de hors travail). Cette forme identitaire de métier n'est pas nécessairement héritée de la famille (il est de plus en plus rare qu'un père ou une mère transmette un métier à son fils ou sa fille) ou transmise d'une génération à l'autre, elle peut se construire au cours des études scolaires, souvent techniques ou professionnelles, et correspondre à un « désir de métier » au sens de l'acquisition de tout ou partie des traits définis précédemment : autonomie et reconnaissance, réalisation de soi* dans un travail de plus en plus maîtrisé et une carrière* de mieux en mieux rémunérée le long d'une filière spécialisée.

La forme identitaire de type « métier » (forme corporatiste ou catégorielle) n'est donc pas seulement défendue (parlée) par des « ouvrier(e)s de métiers » (artisans ou ouvriers professionnels) : elle est aussi revendiquée, appropriée, intériorisée par tou(te)s les salarié(e)s qui, se définissant par un « nom de métier » (mécanicien, électricien, informaticien, facteur, chirurgien, enseignant, infirmière, journaliste etc..), se veulent avant tout autonomes dans la réalisation de leur travail, au nom de la maîtrise de savoirs professionnels et d'activités spécialisées permettant une reconnaissance spécifique. Ils (elles) ne se considèrent pas d'abord comme des hommes ou des femmes de l'Organisation et sont critiqués à l'égard de l'entreprise « capitaliste », dès lors qu'elle signifie exploitation et non-reconnaissance du travail professionnel comme à l'égard de la bureaucratie administrative dès lors qu'elle implique la toute-puissance de la gestion. Ils (elles) ne considèrent pas le contrat de travail comme un pur rapport de subordination mais comme un échange entre l'apport de leur métier à des clients (usagers, demandeurs) et la reconnaissance monétaire et symbolique de cet apport par un employeur public ou privé. Ils ne sont pas non plus des experts intellectuels tirant leur légitimité de leur réseau. La plupart du temps, les entretiens dans lesquels est exprimée cette conception du travail et du monde insistent d'abord sur la progression souhaitée le long de filières (exemple P1, P2, P3 dans la mécanique ou programmeur, analyste-programmeur, analyste ou chargé de mission dans l'informatique) et justifiée par l'ancienneté, source d'expérience accrue. Généralement, dans cette forme identitaire, c'est la formation technique, mixte de formation théorique et d'expérience pratique, d'alternance entre le terrain et les cours, productrice de savoirs professionnels spécialisés qui est la plus valorisée et qui peut prendre, dans les activités de service, la forme de compétences relationnelles.

Un processus d'identification

L'identification au métier n'est donc pas celle à l'entreprise et à ses managers, ni au marché et ses consommateurs ordinaires, ni au réseau et à ses ressources expertes. Elle se fait avec les pairs qui constituent une « communauté pertinente d'action collective », une sorte de prolongement symbolique de la corporation ou du syndicalisme de métier. Depuis la révolution industrielle et spécialement la fin du XIX^e siècle ou le début du XX^e, cette identité est toujours menacée par les modernisations, les modes de gestion de l'emploi et les stratégies managériales. Mais elle résiste toujours malgré les assauts des gestionnaires qui tentent de la considérer comme dépassée ou qui veulent l'instrumentaliser au seul bénéfice des « objectifs de l'entreprise », ce que Jean-Daniel Reynaud (1988) appelle la régulation autonome qui entre en conflit mais aussi parfois en compromis avec la régulation de contrôle qui est orientée par les seules orientations économiques de l'entreprise.

Il est vrai que certaines entreprises sont parvenues, pendant un temps au moins, à faire acquérir à leurs salariés une identité mixte, à la fois d'entreprise et de métier, notamment en élaborant des super-règles instaurant un marché* fermé et interne du travail qui favorise les *insiders* et réalise une régulation conjointe entre direction et salariés. Mais cette conjoncture, très fragile du fait du risque de défection de certains acteurs, a presque partout, au cours des années quatre-vingt-dix, en France, cédé la place à un autre mode de gestion des « ressources* humaines » fondé, non plus sur la négociation collective et des transactions individuelles de type « gagnant-gagnant », mais sur des incitations à la mobilité* externe, la recherche de la flexibilité* maximale, interne et externe, et sur l'individualisation des parcours professionnels, au nom du maintien de l'employabilité*. C'est dans ce contexte que la notion de « métier de l'entreprise » est apparue, appuyée parfois sur la réactivation du mythe de la renaissance de l'identité de métier, à l'intérieur de contraintes gestionnaires accrues. Construite par des consultants et des managers pour tenter de récupérer les aspirations salariales à une véritable autonomie et un réel espoir de progression, un « désir de métier », cette stratégie a pu participer, de la part des salariés, à un regain de la forme identitaire de métier, surtout si l'organisation du travail a évolué vers plus d'autonomie, de reconnaissance et de négociation. Mais un des signes de développement de l'organisation en métiers est la vigueur du syndicalisme et l'efficacité de la négociation salariale : qui peut dire que c'est le cas, en France, au cours de cette dernière période ? Ceci ne signifie pas que l'identité de métier ait disparu du salariat : dans la fonction publique, par exemple, on rencontre des segments professionnels (d'enseignants, de travailleurs sociaux, de personnels d'accueil...) qui, malgré les orientations gestionnaires de leur organisation, se mobilisent pour accomplir leur « métier de base » et pour récupérer de l'autonomie, quitte à redéfinir autrement le cœur de leur activité.

Usages et mésusages du mot métier

Cela montre à quel point les chercheurs en sciences sociales se doivent de clarifier le sens des termes qu'ils utilisent : le « métier » auquel les salariés se réfèrent (dans les entretiens) n'est pas, en général (sauf peut-être dans le discours de certains cadres), le même que celui des consultants et du management qui parlent du « métier de l'entreprise ». Ce « métier » de l'entreprise (acception relativement récente) n'est souvent qu'une manière de designer un recentrage sur une activité jugée « de base » et l'externalisation d'activités qui ne sont plus rentables. Elle peut aussi renvoyer à la rationalisation de certaines fonctions et à la découverte de filières internes de mobilité ressemblant à des anciennes filières de métier. Elle peut aussi signifier la volonté d'afficher une identité d'entreprise forte, plus lisible et mieux adaptée au marché visé. Mais cela ne signifie pas revenir à une organisation professionnelle du travail fondée sur les anciens métiers et les formes de négociation qui leur était liée. Que beaucoup de salariés aspirent aujourd'hui à plus de reconnaissance et d'autonomie, à de l'indépendance et à de la stabilité, à la revalorisation de leur qualification* (et compétences*) et de leur salaire, toutes les enquêtes le montrent. Que les gestionnaires des ressources* humaines, dans les grandes entreprises, aillent dans le sens de ces aspirations, c'est moins que démontré par la reprise de mouvements de revendication qui ne concernent pas que la fonction publique ou les entreprises nationalisées. Établir, par exemple, une équivalence entre la « logique compétence » des DRH et la « logique de métier » des salariés ayant ce type dominant d'identité (et donc de discours) semble constituer une opération de passe-passe qui fait comme si l'appréciation des « compétences* » individuelles par l'entreprise (logique gestionnaire) était équivalente à la reconnaissance des « qualifications* » par les pairs et les formateurs sur la base de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification reconnue (logique de métier). Comme si la sélection sur la base des résultats financiers (logique compétence*) était équivalente à celle de la maîtrise technique des opérations de travail (logique de métier). Comme si la polyvalence, mise au service de la « réussite » financière (justifiée par une rhétorique du « client »), était équivalente à la spécialisation d'un métier maîtrisé et mis au service aux usagers (*mestiere* = « service » en latin).

Par exemple, dire que le terme de « métier » s'applique à une activité de travail, dès lors qu'elle hérite d'une appellation « noble » (par exemple, technicien de surface) ou d'une désignation « désirable » (par exemple, manager) ou qu'elle s'apprend à l'école professionnelle (par exemple, vendeuse) ne suffit pas : encore faut-il qu'il existe une carrière* associée à la maîtrise croissante de cette activité qui peut être liée à une rentabilité croissante. Par exemple, dire que tout emploi est un métier dès lors qu'il est rémunéré et désigné ne suffit pas s'il ne fait l'objet d'aucun apprentissage long et approfondi. Ce que la sociologie du travail de l'emploi* ou des professions s'est

efforcée de faire, c'est bien, au contraire de la vulgate managériale, de définir et de distinguer des termes (emploi/métier ; métier/profession ; métier/fonction), de confronter des « modèles » d'activité différents, de proposer des « concepts » spécifiques d'organisation et de reconnaissance du travail et de formuler des « théories » des acteurs, des pratiques, des savoirs et des groupes professionnels. C'est-à-dire de mettre en œuvre des stratégies de recherche poursuivant un objectif « scientifique » qui, dans le champ du travail, implique engagement et distanciation, confrontation des sources et des points de vue d'acteurs, perspective comparative (historique et/ou internationale) et vigilance épistémologique.

Ce petit détour n'est destiné qu'à inciter à la prudence et à la responsabilité des chercheurs lorsqu'ils choisissent d'utiliser tel ou tel mot pour décrire, comprendre ou expliquer telle ou telle situation de travail, tel ou tel type de discours, telle ou telle dynamique sociale. Prudence aussi des professionnels de la formation, de l'organisation ou de l'orientation pour qu'ils ne confondent pas littérature managériale, souvent normative et sans base empirique, avec le produit de recherches en sciences sociales ancrées dans des analyses de terrain ou des sources explicites. Une activité ne peut être qualifiée de « métier » qu'avec précaution, en se posant la question de l'usage dénotatif de ce terme (Descolongs, 1996). Quelqu'un qui applique des consignes, procédures, dispositifs encadrant et contrôlant son activité et destiné à produire des bénéfices n'exerce pas un « métier » au sens précis du terme, tout au plus remplit-il une *fonction*. Quelqu'un qui exerce une *profession* libérale (avocat, médecin, architecte) ou une *profession* savante (chercheur, enseignant, ingénieur) appartient à un groupe professionnel et relève plutôt du monde des *professions* (intellectuelles, universitaires, diplômées supérieures) que de celui des métiers (manuels, industriels, qualifiés). Un salarié occupant un *emploi* pour le salaire sans aucune qualification ni stabilité n'est pas considéré comme ayant un métier (Dubar et Tripier, 1998). Une identité est dite « de métier » quand elle repose sur une définition de soi comme producteur autonome, reconnu, qualifié, maîtrisant des techniques et relié à ceux qui ont la même spécialité et le même souci du perfectionnement continu dans son art et une conception de la formation comme socialisation méthodique, théorique et pratique, à une spécialité qui fournit un nom et renvoie à une communauté de pairs (Dubar, 1991).

Références

- DESCOLONGES M. (1996). *Qu'est ce qu'un métier ?* Paris, PUF.
- DUBAR C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 3^e éd. 2000.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1997). *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin, 2^e éd. 2005.

- MARUANI M., NICOLE Ch. (1988). *Au labeur des dames*. Paris, Syros.
- NOIRIEL G. (1986). *Les Ouvriers dans la société française*. Paris, Le Seuil.
- OSTY F. (2000). *Le Désir de métier*. Rennes, Presses de l'université de Rennes.
- REYNAUD J.-D. (1988). *Les Règles du jeu*. Paris, Armand Colin, 3^e éd. 1998.
- SEGRESTIN D. (1985). *Le Phénomène corporatiste*. Paris, Fayard.
- SEWELL W.H. (1983). *Gens de métier et révolution*. Paris, Aubier.

MOBILITÉ (MOBILITY)¹

En un sens géographique, la mobilité désigne les déplacements qu'effectuent les individus dans l'espace, qu'il s'agisse de trajets quotidiens ou de changements de lieux de résidence. Les enquêtes du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) montrent que cette mobilité n'est pas sans relation avec l'accès à l'emploi*. Parmi les jeunes entrés sur le marché* du travail en 2001, un sur quatre avait changé de région au moins une fois au cours de ses trois dernières années de vie active. Cette mobilité va croissante avec le niveau des diplômes* : à peine plus de 10 % des jeunes non qualifiés étaient dans ce cas contre plus de la moitié parmi les sortants des écoles d'ingénieurs.

La mobilité intra-générationnelle

Le terme de mobilité désigne également un mouvement, individuel ou collectif, dans la hiérarchie des statuts. Inventée en 1927 par le sociologue russe Pitirim Sorokin, la notion de mobilité sociale correspond à cette acception. Celle-ci invite à répondre à deux questions majeures : comment les statuts sociaux sont-ils attribués au sein d'une société donnée ? Comment les individus passent-ils d'un statut à l'autre ? Pour y répondre, il convient de distinguer deux types de mobilité. La mobilité intra-générationnelle, la première, fait référence à la carrière* d'un adulte au cours de sa vie professionnelle. La mobilité inter-générationnelle, la seconde, désigne le parcours réalisé par un individu au regard de la situation de son père, voire de celles des générations antérieures. Dans les deux cas, la mobilité peut être ascendante, descendante

ou nulle, la difficulté étant que les statuts évoluent et qu'il n'est pas toujours aisé de les comparer dans le temps (un instituteur bénéficiait par exemple de plus de prestige au siècle dernier en comparaison d'aujourd'hui).

En France, les carrières professionnelles ont longtemps été faites par et dans les entreprises, au sein de marchés internes du travail. Dans ce cas de figure où la promotion est déterminée par tout un ensemble de règles négociées, l'ancienneté est la principale variable explicative de la mobilité professionnelle. Le modèle a été quelque peu écorné depuis que les entreprises ont davantage recours à des formes particulières d'emploi (CDD, intérim...), mais cet effet porte surtout sur les jeunes* dont l'entrée dans la carrière est non seulement plus tardive mais également de plus en plus hachée par des périodes de travail courtes et dispersées. Plus généralement, cinq millions de personnes (soit un quart de la population active occupée) passent chaque année d'un statut de chômeur à celui de titulaire d'un emploi précaire, ou inversement. Autre évolution notable : le profil des carrières féminines se rapproche davantage aujourd'hui de celles des hommes. L'arrivée d'un enfant ne se traduit plus aussi systématiquement qu'hier par un retrait total ou partiel du marché du travail. En 1975, un quart des femmes de plus de 24 ans était au foyer. Au début des années 2000, entre 30 ans et 54 ans, une femme sur cinq se trouve dans le même cas. Ceci n'empêche pas le maintien de fortes discriminations. Les femmes continuent d'être victimes d'un plafond de verre qui limite les perspectives de mobilité professionnelle : elles ne sont que 7 % en France à occuper des fonctions de cadres dirigeants d'entreprise, 18 % à bénéficier du statut de professeur à l'université.

La mobilité inter-générationnelle

Qu'en est-il maintenant de l'évolution inter-générationnelle ? Celle-ci se mesure à l'aide de tables de mobilité, instruments d'observation qui permettent de rapprocher, pour chaque personne, la position qu'elle occupe à un moment donné avec son milieu d'origine, milieu caractérisé par la position à laquelle appartenait son père. Par convention, la comparaison se fait en France à l'âge de 40 ans pour les deux personnes, âge au-delà duquel les changements de situation professionnelle deviennent plus rares. Dans la mesure, par ailleurs, où l'accès des femmes au marché* du travail était plus faible dans les années d'après-guerre qu'aujourd'hui, les études ne prennent en compte que les hommes. La solution retenue pour estimer malgré tout la trajectoire des femmes consiste à faire l'hypothèse que le mariage ou le choix du conjoint est leur principal canal de mobilité sociale. Dans ce cadre d'ensemble, mesurer la mobilité inter-générationnelle revient à répondre à deux types de questions auxquelles correspondent deux instruments de mesure : quelle est la façon dont se distribuent, dans la structure sociale, les personnes issues d'un milieu donné (table de destinée) ? De quel milieu

viennent, en moyenne, les personnes qui, aujourd'hui, occupent une position donnée (table de recrutement) ? Pour apprécier le degré de fluidité (ou, à l'inverse, de viscosité) d'une société, il convient enfin de se munir d'un étalon, à savoir une situation de mobilité sociale parfaite. Dans ce cas de figure idéal, le statut occupé par un individu est complètement indépendant de son origine sociale.

En France, la première enquête de mobilité inter-générationnelle a été réalisée par l'Institut national d'études démographiques (INED) en 1948. Depuis 1953, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en mène à son tour de façon régulière, si bien qu'il est possible de broser un tableau des principales tendances depuis l'après-guerre. Les cas de mobilité ascendante l'emportent d'abord sur ceux de mobilité descendante. Mais, en règle générale, les trajets de mobilité effectués sont plutôt courts. La figure du PDG fils d'ouvrier reste plutôt une exception mythique qu'un fait d'observation courante. On constate ensuite que la fluidité sociale s'accroît à mesure que l'on descend la pyramide sociale. Autrement dit, les mouvements de va et vient sont les plus fréquents entre les catégories « ouvriers », « employés » et « professions intermédiaires ». Enfin, il convient de faire le partage entre la mobilité structurelle, imputable aux transformations structurelles de la société française, et la mobilité nette qui, seule, mesure le degré d'inégalité* dans les chances d'accès aux différents statuts sociaux. De ce point de vue, les mutations sectorielles ont pesé lourd en France. Après-guerre, dans un contexte de déclin du monde paysan, de nombreux enfants d'agriculteurs sont devenus ouvriers. Les agriculteurs, en revanche, étaient très rarement recrutés en dehors de leur milieu. La montée en puissance des employés, première catégorie socio-professionnelle en termes d'effectifs depuis 1994, accueille pareillement aujourd'hui de nombreuses personnes d'origine ouvrière.

Une fois cet effet de structure pris en compte, que peut-on dire de l'évolution de la mobilité nette ? En raison des incertitudes méthodologiques liées au traitement des statistiques, les résultats dont nous pouvons disposer sont loin de faire consensus. Une étude sur les transformations réelles de la mobilité sociale en France entre 1953 et 1993 aboutit à une conclusion plutôt optimiste. La fluidité sociale aurait augmenté de 0,5 % par an pendant les quarante années concernées, soit une variation de 20 % sur l'ensemble de la période. Certains ne se sont pas privés de remarquer, qu'à ce rythme, il faudra plusieurs siècles avant que la France n'atteigne une situation de mobilité sociale parfaite. De fait, l'immobilité sociale demeure forte : la moitié environ des fils de cadres deviennent cadres (contre moins 10 % des fils d'ouvriers) tandis que la moitié environ des fils d'ouvriers occupent un statut d'ouvrier (contre moins de 10 % des fils de cadres). La dynamique de la reproduction* sociale ne s'est donc pas épuisée avec l'entrée dans le nouveau millénaire.

Références

CUIN C.H. (1993). *Les Sociologues et la mobilité sociale*. Paris, PUF.

MERLLIÉ D. (1994). *Les Enquêtes de mobilité sociale*. Paris, PUF.

THÉLOT C. (1982). *Tel père, tel fils ?* Paris, Dunod.

VALLET L.A. (1999). « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents ». *Revue française de sociologie*, XL (1), p. 5-64.

MOTIVATION (MOTIVATION)¹

L'analyse des facteurs qui déclenchent la conduite, déterminent son intensité, l'orientent vers certains buts et rendent compte de sa persistance constitue le domaine de la motivation. L'individu construit une représentation d'un objet-but dont l'atteinte paraît souhaitable pour satisfaire un besoin (besoin dérivé d'un besoin physiologique ou besoin psychologique acquis). L'objet-but est le plus souvent constitué d'attributs et la force de la motivation à l'atteindre sera la résultante de la combinaison de leurs valences. Des termes comme « intérêt » ou « désir » soulignent sa valence positive. « Mobile » ou « motif » ont des significations proches de « besoin » dans la mesure où ils désignent des forces qui poussent à agir, forces impulsives avec « mobiles », forces plus contrôlées avec « motif ». (Dans le contexte des psychologies dynamiques le terme « pulsion » désigne l'énergie que l'organisme mobilise pour satisfaire un besoin.)

Concernant toutes les conduites, le domaine de la motivation est aussi vaste que celui de la psychologie. La motivation peut être abordée dans des perspectives diverses et son étude peut concerner des secteurs de la conduite plus ou moins spécifiés. La variété des théories de la motivation (on en a répertorié une quarantaine) reflète cette diversité de points de vue. On regroupe souvent en deux grandes classes les analyses du phénomène motivationnel. Certaines se proposent de préciser la nature des forces qui poussent à l'action (ou le contenu de la motivation) et d'élucider ainsi les causes du comportement. D'autres s'intéressent davantage à la manière dont la conduite est élaborée, maintenue et régulées (ou au processus motivationnel).

Dans le contexte de l'orientation, la motivation se manifeste par l'émergence de préférences pour des études et des professions particulières (sélection des

objets-but). Elle soutient les activités relatives à l'exploration* des possibles (recherche d'informations, réflexion sur soi...) et à la décision*. Elle est aussi à la base de l'implication et de l'engagement dans toutes les activités nécessaires à la réalisation des projets* et plus particulièrement dans les formations. Elle concerne des conduites supposant une élaboration cognitive complexe, fortement socialisées et s'inscrivant dans une perspective temporelle étendue.

La variété des approches

Chaque grand courant de la psychologie aborde la motivation dans une perspective qui lui est propre et qui met l'accent sur certaines composantes des phénomènes motivationnels. Dans la perspective comportementaliste, la conduite est déclenchée par des stimuli en rapport avec des besoins fondamentaux ou des besoins dérivés. Les récompenses ou punitions (renforcement), et plus généralement les apprentissages, jouent un rôle central dans la régulation de la conduite. À l'inverse dans les perspectives dynamiques, et notamment dans la psychanalyse, on souligne l'importance des forces inconscientes qui orientent la conduite. On insiste aussi sur le rôle déterminant des expériences précoces. Les approches « humanistes » mettent au premier plan l'actualisation ou la réalisation de soi et valorisent l'activité consciente et intentionnelle du sujet. Les approches socio-cognitives, les plus récentes, donnent une grande place aux représentations et aux croyances du sujet quant à lui-même et à son environnement ainsi qu'à son activité cognitive tant consciente qu'inconsciente. Elles signalent aussi l'existence de motivations purement cognitives (besoin d'explorer, besoin de cohérence...). Tous ces paradigmes peuvent être mobilisés pour comprendre le choix d'un métier.

Le constat de l'existence d'apprentissages sans récompense a conduit à distinguer deux sortes de motivation : la motivation intrinsèque avec laquelle l'activité trouve en elle-même sa raison d'être (on apprend pour le plaisir d'apprendre) et la motivation extrinsèque avec laquelle l'activité est un moyen d'obtenir quelque chose (on apprend pour recevoir une récompense). On a montré que, dans de nombreux cas, ces motivations ne s'ajoutent pas comme on aurait pu le penser et que l'introduction d'une motivation extrinsèque réduit la force de la motivation intrinsèque (car elle est perçue comme une limitation des possibilités d'auto-détermination) et conduit à une réduction de la motivation globale qui retentit sur les apprentissages.

Les besoins

On a tenté de dresser la liste des besoins humains fondamentaux. Henry A. Murray, en 1938, en a dénombré une quarantaine. L'intérêt de sa démarche

réside dans l'objectivation de la notion de besoin. Les besoins sont définis à partir de l'expression des émotions dans des situations spécifiées, de la focalisation de l'attention sur des objets particuliers et des modifications que l'individu apporte à son milieu. Abraham Maslov, dès les années quarante, a proposé une organisation des besoins selon un continuum allant de besoins dits inférieurs à des besoins supérieurs. On a ainsi successivement les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'amour, le besoin d'estime et, au sommet de cette pyramide des besoins, le besoin de réalisation de soi. D'après Maslov les besoins sont d'autant plus impératifs qu'ils sont d'ordre inférieurs et la satisfaction des besoins d'un niveau donné suppose la satisfaction des besoins de niveau inférieur (principe d'organisation hiérarchique). Bien que les résultats des tentatives de validation de cette théorie soient mitigés elle n'a pas pour autant été abandonnée. Dans la pratique de l'orientation professionnelle, on donne une grande place à l'évaluation des intérêts* professionnels, le plus souvent au moyen de questionnaires*, qui correspondent à des besoins.

Pour rendre compte des conduites d'orientation, on invoque souvent des besoins. C'est pour les satisfaire que le sujet s'engage préférentiellement dans certaines voies. On conçoit que des besoins comme le besoin de sécurité ou le besoin de contact social conduisent à s'engager plutôt dans certaines professions et à en éviter d'autres. Les besoins n'incitent pas tous à se diriger vers des professions particulières, il y en a aussi qui définissent des standards en deçà desquels le sujet est en état d'inconfort psychologique. Il en va ainsi par exemple du besoin de réussite et du besoin d'estime de soi. D'autres besoins encore — le besoin de cohérence cognitive, par exemple — sont invoqués pour rendre compte du dynamisme de la conduite sans lui donner une direction particulière.

Le processus motivationnel

Les études sur les processus motivationnels font aussi appel à des besoins mais ceux-ci sont alors en interactions avec des représentations cognitives, notamment relatives à la valeur du but et aux capacités à l'atteindre, qui modulent fortement leur effet. Dans la théorie de John W. Atkinson (1966) la force de la motivation dépendra de trois facteurs : la résultante de deux besoins, le besoin de réussite qui pousse à l'action et le besoin d'éviter l'échec (anxiété) qui incite plutôt à ne pas agir ; l'évaluation de l'importance de la réussite et de l'échec ; l'estimation de la probabilité de réussir ou d'échouer. Ces trois facteurs sont en relation multiplicative ce qui signifie qu'il suffit que l'un d'eux ait une valeur très faible pour que la force de la motivation le soit également. La théorie d'Atkinson a une portée générale et elle s'applique très bien à l'ambition professionnelle.

Victor H. Vroom (en 1964) a proposé une théorie de la motivation au travail, aujourd'hui bien validée, qui permet également de rendre compte de phénomènes comme la progression professionnelle ou le changement d'emploi. Elle comporte également trois facteurs en relation multiplicative mais ils sont différents de ceux d'Atkinson. Partant du principe que l'efficacité dans le travail dépend des efforts du travailleur et qu'elle permet d'obtenir certains résultats (salaires, considération...) la motivation dépendra :

- de la valeur attribuée aux résultats (valence), celle-ci dépend de la force des besoins ;
- de la perception que le travailleur a de la relation qui existe entre son efficacité et le résultat du travail (instrumentalité), elle s'exprime en termes probabilistes (« Si j'atteins tel niveau d'efficacité quelles sont mes chances d'obtenir tel résultat ? ») ;
- de la croyance du travailleur quant à sa capacité à atteindre un niveau d'efficacité donné (expectation), elle s'exprime aussi en termes probabilistes (« Est-ce que j'ai beaucoup de chances d'atteindre ce niveau d'efficacité si je fais beaucoup d'efforts ? »).

Dans les approches les plus récentes du phénomène motivationnel, on accorde une grande importance aux croyances du sujet quant à la cause des événements et des comportements (attributions).

Motivation et émotion

Les liens entre la motivation et l'émotion sont étroits, à tel point que l'on parle parfois de système émotionnel-motivationnel. L'émotion est présente dès le début du processus motivationnel puisque c'est en fonction de sentiments que la valence des objets-but est définie. On la trouve au cœur même du processus avec le sentiment d'insatisfaction, ou d'inconfort relatif, qui initie la conduite. Elle apparaît aussi à l'issue du processus : si l'objet-but est atteint le sujet sera satisfait, il ne le sera pas dans le cas contraire (voir « Satisfaction au travail »).

Références

- FENOUILLET F. (2003). *La Motivation*. Paris, Dunod.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- NUTTIN J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- REUCHLIN M. (2002). *Psychologie*. Paris, PUF.
- THILL E.E., VALLERAND R.J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec), Vigot.

ORGANISATION DU TRAVAIL (LABOUR PROCESS)¹

On entend habituellement par organisation du travail l'ensemble des règles et des pratiques en usage dans les entreprises et les administrations afin de définir et de coordonner l'action des personnes en charge de délivrer des biens et des services. L'analyse des mutations contemporaines de l'organisation du travail n'a de sens qu'en référence au taylorisme, doctrine gestionnaire qui, longtemps, a servi de modèle dominant aux entreprises de l'industrie comme à celles du tertiaire.

Taylor et taylorisme

Produit des réflexions et de l'action de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), ingénieur américain préoccupé de rationaliser à l'extrême le geste ouvrier, il se laisse commodément résumer en trois principes de base. Principe numéro 1 : la division* du travail. Celle-ci est à la fois horizontale (fragmentation maximale des tâches) et verticale (séparation entre la conception, réservée au bureau des méthodes, et l'exécution prise en charge par la main-d'œuvre ouvrière). Cette exigence première a pour corollaire une minimisation de la qualification* professionnelle et du temps d'apprentissage*, une structure de contrôle basée sur des procédures opératoires uniformes et des instructions écrites et, enfin, un type de relation à l'emploi* qui exclut la notion de carrière. Principe numéro 2 : le *one best way*. Afin de lutter contre la flânerie ouvrière et exploiter toutes les poches de productivité possibles, F. Taylor recommande une mesure systématique des temps et des mouvements pour

1. Par Michel Lallement.

sélectionner les gestes et les hommes adéquats à la tâche. Sur la base d'un tel précepte, nombre de méthodes d'inspiration tayloriennes ont vu le jour aux États-Unis comme en Europe, telle la méthode *Time Measurement* mise au point par H. B. Maynard au début des années 1940. Son originalité majeure tient au fait qu'elle a recours au film afin d'établir des tables de temps élémentaires pour une série de mouvements de base (atteindre, mouvoir, tourner, saisir, positionner, relâcher, désengager, mouvements du corps). Principe numéro 3 enfin : le paiement au rendement (à un taux différentiel selon les pièces ou à un taux fixe selon la tâche avec un bonus associé). Aux yeux de F. Taylor, il s'agit là d'un moyen d'optimiser les intérêts sociaux de l'ouvrier et du patron puisqu'il permet au premier, s'il est efficace, de bénéficier d'une rémunération intéressante et, au second, de payer le travail à sa juste valeur et pas plus.

Le taylorisme commence à se diffuser dans les pays industrialisés à compter de la Première Guerre mondiale. En 1919, cent soixante-neuf usines nord-américaines appliquent les méthodes de Taylor, vingt et une en Europe et six au Japon. En France, ce n'est qu'entre les années trente et les années soixante, que les entreprises font vraiment leurs techniques de chronométrage, qu'elles mettent en place des bureaux d'études et de préparation du travail et qu'elles repensent leurs politiques salariales. Non sans lien direct avec les transformations d'une société française qui commence à se repaître des fruits de la croissance, une première crise stoppe l'élan à la fin des années soixante. C'est alors le temps de la réflexion sur les conditions de travail, puis celui de l'expérimentation. Quelques grandes entreprises, telles que Renault en France ou Volvo en Suède, mettent en place des groupes semi-autonomes de production. Ce sera un demi-échec. Fallait-il persévérer pour imaginer une alternative à la chaîne, alors perçue comme le symbole par excellence d'un taylorisme meurtrissant ? Si tel n'a pas été le cas, cela est dû en partie au fait que le travail à la chaîne ne constitue, dans les années 1970, qu'une réalité plutôt limitée. Au sens strict du terme, le travail à la chaîne n'est le lot que de 3 % des salariés en 1978, soit cinq cent soixante-dix mille ouvriers (dont un OS sur quatre). Depuis, le pourcentage est stable : 3 % en 1984 comme en 1991. Compte tenu de l'effet de structure dû au déclin global de la population ouvrière, le pourcentage d'ouvriers concerné a même crû pour atteindre 15 % des ouvriers qualifiés (contre 7,5 % en 1984) et 30 % des ouvriers non qualifiés (contre 20 % en 1984).

Les nouvelles formes d'organisation du travail

La véritable rupture a lieu en fait avec les années 1980. Les nouvelles exigences de compétitivité et de flexibilité* poussent les entreprises à recomposer les procès de travail. Le modèle japonais s'impose comme une alternative crédible à un taylorisme jugé parfois désuet et mal adapté aux défis nouveaux.

Les recommandations livrées par T. Ohno (l'équivalent de Taylor chez Toyota) peuvent, elles aussi, être ramassées en quelques principes élémentaires. Le premier est celui du flux tendu. Ne sont mis en fabrication que les produits commandés. L'aval tire l'amont. La conséquence est que seules les pièces nécessaires sont usinées et assemblées. C'est la logique du zéro stock. L'exigence de qualité, l'élargissement des tâches et la polyvalence, l'intégration par les équipes opérationnelles de fonctions auparavant prises en charge par l'encadrement et les équipes d'entretien... sont autant de principes complémentaires qui permettent de recomposer complètement l'organisation du travail. Les services n'échappent pas non plus aux velléités de réforme organisationnelle. Mais, d'un secteur à l'autre, les modèles de référence varient fortement et balancent entre rationalisation industrielle, professionnalisation, modernisation institutionnelle au service des usagers ou encore invention de nouvelles « relations de services » qui, comme dans le cas de l'aide aux personnes, engagent fortement la subjectivité des salariés.

L'évaluation empirique révèle à la fois des tendances de fond transversales et un éclatement des modes d'organisation du travail. Tendances transversales en premier lieu : dans la plupart des secteurs d'activité, les enquêtes « Conditions de travail » concluent que le travail est bien moins prescrit aujourd'hui qu'hier ou, pour le dire en d'autres termes, que toutes les catégories de salariés ont gagné en autonomie. L'imposition d'un mode opératoire est moins fréquente, l'application stricte de consignes est une manière de faire en recul, l'appel à d'autres pour régler un incident diminue, etc. Mais les enquêtes mettent en évidence également une intensification du travail et une pression croissante (des collectifs de travail, de la hiérarchie, des clients...) qui obligent les salariés à satisfaire de plus en plus rapidement aux normes de production et aux demandes qui leur sont adressées.

Éclatement des modes d'organisation en second lieu : une enquête menée sous l'égide de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de travail met à jour quatre grands modèles d'organisation du travail en France au seuil des années 2000. Le taylorisme, premier cas de figure, concerne encore 14 % des salariés dans des segments d'activités tels que l'industrie agroalimentaire, le textile ou encore les centres d'appels. Les organisations « apprenantes » (autonomie dans le travail, riche contenu cognitif, prise en charge des exigences de qualité) mobilisent 38 % des salariés, souvent hautement qualifiés, dans les banques, les assurances ou les services aux entreprises. Les entreprises inspirées par le modèle japonais occupent pour leur part un petit tiers de salariés, pour l'essentiel des ouvriers de l'industrie. Le reste des actifs œuvre dans des organisations à « structure simple » où l'organisation du travail articule une faible formalisation des procédures à un mode de contrôle par supervision directe (commerce, transport, services aux particuliers).

Références

CORIAT B. (1991). *Penser à l'envers*. Paris, Bourgois.

DURAND J.-P. (2004). *La Chaîne invisible*. Paris, Le Seuil.

MONTMOLLIN M. DE, PASTRÉ O. (dir.) (1984). *Le Taylorisme*. Paris, La Découverte.

TERSSAC G. DE (1992). *L'Autonomie dans le travail*. Paris, PUF.

ORIENTATION PROFESSIONNELLE (VOCATIONAL GUIDANCE, CAREER COUNSELING)¹

L'orientation professionnelle désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers*, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière* ou des trajectoires d'emplois de ces individus.

La polysémie du terme « orientation » conduit à souligner la diversité des processus en jeu. D'un côté, « orientation » signifie l'action de se voir diriger vers certaines études ou professions (c'est le sens évoqué lorsqu'un lycéen déclare : « J'ai été orienté en lycée professionnel »). « Orientation » signifie alors répartition et le sens d'orientation professionnelle peut être rapproché de celui de sélection professionnelle. De l'autre, « orientation » fait référence au choix par l'individu d'une formation, d'une voie professionnelle (par exemple : « Je m'oriente vers la profession d'avocat »), voir d'un style de vie. Dans ce cas, « orientation professionnelle » désigne l'ensemble des choix et des prises de décisions* de l'individu concernant l'ensemble de sa vie active : ce second sens est aujourd'hui privilégié. C'est celui que souligne, par exemple, un groupe d'experts réuni par l'UNESCO en 1970 et que cite Francis Danvers (1992) : « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité. »

« Professionnelle » spécifie l'objet de ces processus : l'exercice d'une activité de travail. L'orientation professionnelle se distingue ainsi de l'orientation scolaire dont l'objet est la répartition des élèves et étudiants dans les différentes formations proposées dans une organisation scolaire donnée. Cette dernière est néanmoins étroitement liée à la première. En effet, d'un côté, certaines orientations professionnelles exigent au préalable de s'engager dans certaines voies de formation (par exemple : faire des études de vétérinaire pour exercer ce métier). De l'autre, de nombreux types ou voies de formation initiale — bien que ne prédéterminant de manière précise les métiers ou professions que l'élève ou l'étudiant pourra ensuite exercer — conduisent néanmoins à circonscrire un ensemble plus ou moins flou de métiers ou professions possibles (ainsi « des études de lettres ») correspondant à certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales.

Initialement, « professionnelle » faisait référence de manière quasi exclusive à l'entrée dans un métier* ou une profession. Ainsi, le *Grand Larousse du XX^e siècle* (dans son édition de 1932) définit l'orientation professionnelle comme la « répartition aussi judicieuse que possible de la jeunesse entre les métiers et les professions ». De manière analogue, mais tout en proposant une définition plus technique, Guy Sinoir — dans le premier « Que sais-je ? » intitulé *L'Orientation professionnelle* — fait explicitement référence à cet âge de la vie : « Le but de l'orientation professionnelle est de mettre l'enfant, lorsque le moment est venu pour lui de décider du choix d'un métier, en présence de toutes les précisions sur ses aptitudes et les exigences de ce métier dont il a besoin pour prendre une décision raisonnable » (1943, p. 15-16). Aujourd'hui, l'orientation professionnelle est considérée comme s'intégrant à un ensemble plus vaste : l'orientation tout au long de la vie. Dans cette perspective, l'objet de l'orientation professionnelle est l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions* de tous ordres marquant cette vie (par exemple d'un emploi à un stage de formation continue). Par ailleurs, l'activité professionnelle est désormais perçue comme ne pouvant trouver son sens qu'en relation avec les autres sphères d'activités ou rôles de l'individu (familiaux, de citoyen, etc.) : l'orientation professionnelle renvoie ainsi à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses « choix de vie » fondamentaux.

Évolution des conceptions de l'orientation professionnelle au cours du XX^e siècle

Deux grandes catégories de facteurs expliquent les changements qui ont marqué la conception de l'orientation professionnelle au cours du XX^e siècle : d'une part, les transformations de l'organisation du travail et, d'autre part, le

poids croissant de la « norme sociale d'internalité ». Par là, il faut entendre que le sujet individuel est de plus en plus perçu, et amené à se considérer, comme auteur et acteur de sa propre vie et qu'il est enjoint de se comporter en conséquence. En matière d'orientation professionnelle, il s'agit pour lui d'analyser — éventuellement avec l'aide d'autrui et notamment d'un conseiller* d'orientation — sa situation et de prendre les décisions* qui lui semblent les meilleures pour lui-même.

Les changements dans les modes dominants d'organisation* du travail ont eu un impact majeur sur les problèmes dont traite l'orientation professionnelle et, par-delà, sur sa définition. Alain Touraine (et à sa suite Claude Dubar) a ainsi distingué trois « systèmes de travail » successivement apparus au cours du xx^e siècle. On peut faire correspondre à chacun d'eux une certaine conception de l'orientation professionnelle. Avec la mondialisation de l'économie et du travail une quatrième conception a vu le jour dans la dernière période.

Le « système professionnel de travail » domine au début du xx^e siècle. C'est un mode d'organisation proche de l'artisanat. La qualification* y est définie comme un capital de savoirs et de savoir-faire détenu par le travailleur. Ce capital lui confère une identité professionnelle : il « est » menuisier, avocat, infirmier, etc. La formation de cette qualification suppose un long apprentissage* qui prépare le futur professionnel à une activité qu'il devrait exercer tout au long de la vie ou, au moins, pendant de nombreuses années. Dans ce cadre, l'orientation professionnelle vise à répondre à la question suivante : comment permettre à un jeune de trouver le métier ou la profession qui lui convient le mieux, c'est-à-dire d'abord l'apprentissage où il a des chances de réussir ? C'est à cette question que renvoient les deux définitions de l'orientation de 1932 et 1943 de l'orientation professionnelle, rappelées ci-dessus (et, plus particulièrement celle de Sinoir qui se centre sur les aptitudes).

L'organisation fordiste ou taylorisée du travail s'est ensuite développée. Dans ce mode d'organisation de la production, les agents apprennent rapidement à effectuer les tâches généralement élémentaires correspondant à un travail parcellisé. La qualification n'est plus référée au travailleur mais au poste de travail : celui-ci est d'autant plus qualifié qu'il comporte des tâches complexes ou nombreuses ou qu'il exige des habiletés particulières. Le travailleur se définit alors en référence à son collectif de travail (par exemple : « nous les Renault »). Dans ce contexte, l'orientation professionnelle vise à répondre à la question : comment permettre à l'individu de trouver un environnement professionnel qui lui convient, c'est-à-dire dans lequel il se sente en osmose avec des collègues dont il partage les grandes représentations ?

Avec le développement de l'automatisation, puis de l'informatique, un nouveau mode d'organisation du travail s'est progressivement imposé : le « système

technique ». Dans celui-ci, l'activité consiste fondamentalement à maîtriser les événements au sein de situations productives. Cette maîtrise s'effectue de manière collective et la qualification* est vue comme un ensemble de compétences* différenciées à l'intérieur d'un réseau de travail. Pour faire face à ces aléas de la production, de même que pour s'adapter aux rapides évolutions technologiques, les travailleurs doivent développer de nouvelles compétences. L'entreprise est parfois qualifiée « d'apprenante ». Ces changements adviennent dans le contexte d'une moindre stabilité, non seulement des entreprises et des emplois, mais aussi de l'ensemble des cadres de vie (ainsi, les couples sont plus fragiles, les ancrages locaux moins assurés, les différents contextes sociaux moins explicitement structurés et « en harmonie » les uns avec les autres, etc.). La question de l'orientation professionnelle n'est plus simplement celle du « choix » d'une profession. Elle est aussi celle du développement d'une carrière* tout au long de vie (*life span career development*) : on s'interroge sur la reconnaissance, la formalisation, le transfert et la validation des compétences construites à l'occasion des interactions dans les collectifs de travail ou lors d'activités extraprofessionnelles. En même temps, l'activité professionnelle n'occupe plus la quasi-totalité de l'existence. L'individu en attend désormais d'autant plus qu'elle trouve son sens en relation avec ses autres activités. L'orientation ne peut plus se limiter à la vie professionnelle : celle-ci ne trouve son sens que replacée dans le cadre de l'ensemble des domaines de vie de l'individu (*life space career development*). L'objet de l'orientation est désormais la construction* de soi tout au long de la vie. Elle vise à répondre à la question : comment permettre à l'individu de faire le bilan de ses diverses expériences et de définir de projets personnels et professionnels ?

Dans la période récente, la mondialisation de la production et des échanges, avec l'exacerbation de la concurrence et les exigences accrues de rentabilité du capital qui l'accompagnent, apparaît avoir eu, entre autres conséquences, le développement des emplois sur le segment secondaire du marché du travail : celui des travaux demandant peu de qualification, souvent précaires et exercés dans des conditions difficiles. De nombreuses entreprises se sont en effet organisées autour d'un « noyau » stable d'employés polyvalents que complètent des « travailleurs périphériques » en nombre variable et au statut précaire. Les premiers garantissent la pérennité de l'entreprise et lui permettent de s'adapter en cas de crise. Les seconds, recrutés pour des contrats à durée déterminée quand la conjoncture est bonne, sont licenciés quand elle se dégrade. Ils vivent des périodes d'emplois (parfois à temps partiel imposé) entrecoupés de périodes de chômage ou de formation. Ces diverses expériences ne s'inscrivent pas dans la continuité d'une carrière et ces travailleurs précaires sont confrontés à des ruptures telles que leur vie professionnelle a pu être qualifiée de « chaos vocationnel ». La question de l'orientation professionnelle est alors la suivante : comment permettre à ces « travailleurs périphériques » de faire face le mieux possible aux multiples transitions

marquant le cours de leur vie professionnelle ? Différents travaux ont montré, par ailleurs, que l'incertitude dans le domaine de l'emploi allait souvent de pair avec une plus grande précarité dans les autres sphères de l'existence (logement, couple, loisirs, etc.). La question de l'orientation professionnelle renvoie ainsi, là encore, à des problèmes plus généraux. On peut l'énoncer ainsi : comment aider l'individu à faire face le mieux possible aux multiples transitions* (Schlossberg, Waters et Goodman, 1995) marquant le cours de son existence ?

Ces différentes questions — qui contribuent à définir l'objet de l'orientation professionnelle — ne se sont pas purement et simplement substituées les unes aux autres. En effet, les différents systèmes de travail coexistent. Néanmoins, compte tenu de la force actuelle du modèle de la compétence* et du développement de l'emploi précaire, ce sont les interrogations relatives aux projets* professionnels et personnels (et notamment au bilan de compétences), ainsi qu'aux transitions*, qui dominent aujourd'hui. Ces quatre questions d'orientation professionnelle semblent pouvoir être subsumées sous une interrogation plus générale qui en constitue la synthèse contemporaine : « Comment (bien) orienter sa vie dans la société humaine à laquelle on appartient ? »

Conseiller un individu incertain mais... responsable de sa vie, notamment professionnelle

L'un des traits caractérisant les sociétés industrialisées contemporaines est l'individualisme, c'est-à-dire la conception selon laquelle l'individu doit se prendre lui-même en charge ainsi que sa famille proche. Il doit décider par lui-même de ce qu'il fera de sa vie : cela relève de sa responsabilité individuelle. Il peut, certes, être aidé dans sa réflexion, mais c'est à lui de se déterminer. L'individu se trouve ainsi engagé dans une réflexion continuée sur l'orientation à donner à sa vie : la vie professionnelle n'en constituant qu'un aspect (généralement majeur). Les sociétés contemporaines « post-modernes » (multiculturelles, ouvertes à de multiples échanges : notamment de produits culturels et de représentations collectives et offrant à l'individu la possibilité de multiples ancrages identitaires) apparaissent constituer un cadre moins structuré que les sociétés antérieures (plus fermées sur elles-mêmes et proposant à leurs membres un ethos d'action « allant de soi ») pour aider l'individu contemporain dans cette réflexion. Chacun doit alors chercher « en son for intérieur » le sens de son existence. Au cours d'une telle réflexion sur son orientation professionnelle, l'individu peut difficilement se limiter à lui-même. Il en vient nécessairement à considérer les implications de ses choix pour autrui : d'abord ses proches, mais aussi sans doute, dans certains cas au moins, pour des autrui lointains. La réflexion de

l'individu des sociétés post-modernes sur son orientation professionnelle le conduit ainsi à rencontrer des interrogations d'ordre éthique : qu'est-il bien, bon ou juste que je fasse de ma vie pour moi-même et pour autrui ?

Le développement de ce modèle sociétal individualiste — en conjonction avec l'évolution des questions d'orientation professionnelle liée aux transformations de l'organisation* du travail — a eu pour conséquence, que les pratiques d'aide à l'orientation professionnelle sont progressivement devenues moins directives au cours du XX^e siècle. Au modèle du « conseiller* d'orientation professionnelle — expert » s'est progressivement substitué celui du conseiller « centré sur la personne ». Le premier avait pour objectif d'indiquer à la personne qui le consultait les activités professionnelles qui lui convenaient le mieux (et dans le cas du système de travail professionnel : le métier qu'elle devrait sans doute exercer toute sa vie). Son expertise se fondait sur le recours à des méthodes et instruments spécifiques et, notamment, des tests d'aptitudes, des questionnaires d'intérêts et de valeurs professionnelles ainsi que des entretiens structurés. Le second se propose d'aider la personne à construire progressivement sa propre représentation de la question d'orientation, puis de l'amener à recenser les éléments d'information qu'elle possède déjà pour y répondre, ceux qu'elle pourrait rechercher, ses atouts actuels ou potentiels (en particulier les compétences qu'elle pourrait développer), les obstacles qu'elle pourrait rencontrer et, finalement, à élaborer un plan d'action. Cette transformation des pratiques de conseil* en orientation professionnelle a été rendue plus saillante en anglais où l'expression *career counseling* tend à remplacer celle de *vocational guidance*.

Ces différentes questions d'orientation professionnelle ont suscité des recherches conduites, le plus souvent, dans l'intention de développer des outils et des méthodologies pertinents d'aide à l'orientation (voir l'article « Recherches en orientation »).

Dispositifs de conseil en orientation professionnelle : de l'aide à l'insertion* à la validation* des acquis de l'expérience

L'orientation professionnelle a donné lieu au développement d'institutions spécialisées offrant aux individus des interventions — généralement de conseil, mais parfois éducatives — visant à leur permettre de faire face à l'exigence sociale de « s'orienter ». Les premiers textes majeurs en France furent le décret du 26 septembre 1922, la loi du 10 mars 1937 et le décret-loi du 24 mai 1938. Ils situent l'orientation professionnelle au moment de la transition entre l'école obligatoire et l'entrée en apprentissage. Ces deux derniers textes instituaient un « certificat d'orientation professionnelle » que tout jeune devait obtenir après un « examen d'orientation professionnelle »

pour l'entrée en apprentissage artisanal ou dans une profession industrielle ou commerciale. Les « centres d'orientation professionnelle » où travaillaient des « conseillers d'orientation professionnelle » constituèrent la première institution prenant en charge l'orientation professionnelle ainsi définie. Progressivement, avec le développement (entre 1959 et 1981) de l'orientation scolaire, ces centres et conseillers se recentrèrent sur celle-ci pour n'accorder qu'une place secondaire à l'orientation professionnelle. En 1971, ces centres changèrent d'ailleurs de nom pour adopter leur appellation actuelle : « centre d'information et d'orientation » (quant aux conseillers d'orientation professionnelle, ils devinrent — après divers changements de noms — en 1991 les actuels « conseillers d'orientation-psychologues »).

À la suite de la publication en 1982 du rapport de Bertrand Schwartz sur *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes*, il fut créé la même année un dispositif d'accueil, d'information, d'orientation et de suivi des jeunes constitué de « missions locales » (ML) et de « permanences d'accueil, d'information et d'orientation » (PAIO). Dans ces six cents structures, des « conseillers en insertion » accueillent des jeunes de 16 à 25 ans (environ un tiers sans diplôme, un tiers de niveau CAP — BEP, un tiers d'un niveau au moins égal au baccalauréat). Outre des entretiens individuels d'aide à l'orientation professionnelle, il leur est proposé des activités de groupe et celles du programme TRACE (trajet d'accès à l'emploi) conçu dans le prolongement de la loi de « lutte contre les exclusions » du 29 juillet 1998. Ce programme consiste en un « accompagnement personnalisé » et en un « parcours d'insertion individualisé », pouvant aller jusqu'à dix-huit mois. Il comprend des actions de bilan, de dynamisation, d'insertion, de mise en situation professionnelle et de formation visant à l'acquisition des connaissances de base ou d'une qualification professionnelle.

Après la Seconde Guerre mondiale, la formation professionnelle des adultes s'est développée. D'abord réorganisée autour d'un organisme unique en 1949, elle donna naissance en 1966 à « l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes » (AFPA). Dans les services psychologiques de l'AFPA, des psychologues du travail réalisaient alors l'examen psychotechnique obligatoire des candidats à un stage de formation. Son objectif était la sélection et « l'orientation professionnelle » entendue comme l'affectation à une formation en fonction des résultats à des tests d'aptitude. Désormais, la mission des sept cent quatre-vingts psychologues du travail relevant de l'AFPA est d'aider les consultants à élaborer un projet de formation (qui peut se réaliser à l'AFPA ou ailleurs). L'AFPA propose de plus un suivi en formation (en vue de limiter les abandons) et un accompagnement vers et dans l'emploi.

L'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) a été créée en 1967 (prenant le relais des services extérieurs du travail et de la main-d'œuvre — SETMO — mis en place après la Seconde Guerre mondiale). Elle a une mission de placement, de conseil et d'aide à la construction de projets de formation et

d'insertion. Dépendant du ministère du Travail et de l'emploi, elle dispose de près de neuf cents agences. Elle emploie environ vingt-trois mille agents, dont vingt mille ont des fonctions de conseil aux personnes. L'ANPE propose à tout consultant des entretiens visant à l'aider à définir des objectifs professionnels ou de formation et à trouver une insertion professionnelle. Depuis juillet 2001, l'agence propose des « programmes d'actions personnalisées pour un nouveau départ » (en référence à la loi de juillet 1998) destinés aux chômeurs dans des situations difficiles (jeunes, de longue durée, bénéficiaires du RMI, etc.). Deux types de services leur sont offerts : « appui individualisé » (ateliers de recherche d'emploi et évaluations) et « accompagnement renforcé » (bilans de compétences approfondis, cercles de recherche d'emploi, etc.).

Il existe, par ailleurs, des structures d'aide à l'orientation des adultes destinées à des publics particuliers. C'est le cas, par exemple, de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC). « Retravailler » — qui s'adressait initialement à des femmes réintégrant le monde du travail — a ouvert son offre à d'autres publics susceptibles de bénéficier des méthodes d'aide mises au point. Des chambres de commerce et d'industrie proposent des services d'aide à l'orientation professionnelle, de même que certaines entreprises privées (ou semi-publiques) qui offrent à leurs salariés des services d'aide au développement de leur carrière.

Trois lois ont joué un rôle majeur dans les développements récents de l'aide à l'orientation professionnelle des adultes. Celle du 31 décembre 1991, relative à « la formation professionnelle et à l'emploi » a institué un droit pour les travailleurs de demander un congé pour faire le bilan de leurs compétences et définir des projets professionnels ou de formation. Le décret du 2 octobre 1992 a complété cette loi en définissant le « bilan de compétences » (qui est également ouvert aux demandeurs d'emploi). Les bilans de compétences peuvent être effectués dans des « centres interinstitutionnels de bilan de compétences » (CIBC) (créés en 1986, ils forment un réseau de cent dix centres, où interviennent huit cent cinquante personnes (psychologues du travail, formateurs d'adultes, conseillers d'orientation, etc.)) ou dans d'autres institutions (par exemple des cabinets de recrutement). Au total, environ mille structures effectuent des bilans (voir l'article « Bilan de compétences »). Deux lois (du 20 juillet 1992 et 17 janvier 2002) sont relatives à la « validation des acquis* ». Désormais, les compétences acquises lors d'activités de toutes sortes (c'est-à-dire pas seulement professionnelles), exercées pendant au moins trois ans, peuvent être reconnues et validées par la délivrance d'une partie ou de la totalité d'un diplôme. Le développement des pratiques de validation des acquis* de l'expérience (VAE) devrait entraîner un accroissement du recours aux bilans de compétences. En effet, la VAE suppose que le candidat détermine d'abord la certification qui lui convient et, dans certains cas, un bilan de compétences est nécessaire.

Références

- DANVERS F. (1988). *Le Conseil en orientation en France*. Paris, EAP.
- GUICHARD J. (2005). « L'orientation tout au long de la vie II : L'orientation des adultes ». *Psychologie du travail et des organisations*, 11.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris, Dunod, coll. « Topos ».
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1979). « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.

ORIENTATION SCOLAIRE (HIGH-SCHOOL STUDENTS' SELECTION AND DISTRIBUTION, SCHOOL AND CAREER COUNSELING)¹

L'orientation scolaire est l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres. Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation* professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles. Bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection.

Il y a deux grandes manières, complémentaires, de considérer les processus d'orientation. On peut se demander comment une population à l'origine peu différenciée se trouve ventilée dans des formations diverses (et consécutivement dans des emplois). C'est adopter un point de vue macrosociologique

1. Par Michel Huteau.

ou économique. On doit alors s'intéresser à la structure du système* scolaire, au fonctionnement de l'orientation et aux flux générés. On peut aussi se demander comment des individus à l'origine indéterminés en arrivent à élaborer des préférences et des projets* ou à accepter certaines orientations qui leur sont plus ou moins imposées. C'est adopter un point de vue plutôt psychologique. L'intérêt se focalise alors sur la construction des projets* personnels et le déroulement des carrières* scolaires. On parle dans le premier cas d'orientation-répartition et dans le second d'orientation individuelle.

La structure du système* scolaire

Les systèmes de formation remplissent deux grandes fonctions : transmettre une culture, c'est-à-dire un ensemble de connaissances, de références et de valeurs, et préparer à divers rôles socio-professionnels. C'est pour remplir cette dernière fonction que la structure des systèmes de formation a la forme d'un arbre : un tronc commun de durée variable, des grosses branches correspondant à des secteurs de la connaissance et des branches plus minces correspondant à des formations professionnelles. À chaque embranchement, ou palier d'orientation, la population scolaire est segmentée.

Dans le système français tous les élèves fréquentent l'école primaire (5 ans) et le collège (4 ans). Mais la durée du tronc commun n'est en fait que de huit années car, au sein du collège, après la classe de quatrième, une fraction des élèves (un peu moins de 10 %) est pré-orientée vers l'enseignement professionnel. Le premier palier d'orientation se situe donc à 14-15 ans. Jusqu'à une date récente la tendance était à l'allongement du tronc commun. Sous la Troisième République la première orientation avait lieu... à l'entrée en cours préparatoire, elle s'est située ensuite au moment de l'entrée en sixième, puis, dans les années 1970, en fin de cinquième. À l'issue de la classe de troisième 65 % des collégiens entrent en seconde générale et technologique et 25 % en seconde professionnelle. Les 10 % restants vont dans des formations hors Éducation nationale, en apprentissage*, ou cherchent une insertion* professionnelle.

- Après la seconde générale et technologique, les lycéens sont répartis vers l'une des trois filières de l'enseignement général (littéraire, scientifique, économique et social) ou vers l'une des huit filières de l'enseignement technologique (les filières « sciences et techniques tertiaires » et « sciences et techniques industrielles » sont celles qui ont les effectifs les plus nombreux) qui conduisent à autant de baccalauréats.
- En seconde professionnelle, les lycéens sont affectés à diverses spécialités (il y en a plusieurs centaines) et préparent en deux ans un Brevet d'Enseignement Professionnel. Plus de la moitié d'entre eux poursuivent leurs études vers un baccalauréat professionnel (il y en a une cinquantaine).

À l'issue de ces orientations-sélections, 70 % d'une classe d'âge arrive au niveau du baccalauréat et environ 60 % l'obtiennent. En 2002, on comptait 53 % de bacheliers généraux, 28 % de bacheliers technologiques et 19 % de bacheliers professionnels.

Le fonctionnement de l'orientation

Au sortir de la classe de troisième, et il en va de même après la classe de seconde générale et technologique, l'orientation se fait selon des procédures* définies en 1973. Les familles émettent des vœux qui sont examinés par les conseils de classe. Généralement les conseils de classes valident ces vœux ou les révisent à la baisse. En cas de désaccord, il y a discussion, mais c'est le conseil de classe qui au final décide. Une procédure d'appel est prévue mais elle est assez peu utilisée. Le conseil de classe est censé juger selon les aptitudes des élèves mais en fait il s'appuie uniquement sur les résultats scolaires tels que les notes données par les enseignants en témoignent, et le plus souvent sur les résultats dans les matières principales. Les biais dans ces évaluations* ne sont pas corrigés. Dans un tel système, contrairement à ce qui est la règle dans la plupart des pays développés, les établissements d'accueil n'ont plus la maîtrise de leur recrutement. Ce système est apparemment démocratique dans la mesure où l'initiative revient aux familles et où il est fait appel au dialogue, à la discussion, mais en réalité il contribue à la genèse des inégalités*, notamment celles tenant à l'origine sociale, en matière d'orientation. Lorsque les familles émettent leurs vœux, elles ne tiennent pas toutes également compte des résultats scolaires. À réussite scolaire égale les vœux des familles populaires sont plus modestes. La procédure d'orientation entérine cette auto-sélection.

Ce fonctionnement de l'orientation est mal vécu par les élèves et les familles. L'orientation, constamment présentée comme une menace (« si tu ne travailles pas mieux, tu seras orienté »), est perçue comme une sanction : l'exclusion de la voie noble. Les voies possibles à la sortie du collège étant fortement hiérarchisées il est fatal que l'orientation s'accompagne d'un sentiment de frustration pour bon nombre de ceux qui ne sont pas admis dans la voie la plus prestigieuse. Mais le mode de fonctionnement du collège renforce considérablement ce sentiment. Bien qu'il ait beaucoup évolué, davantage sous la pression des nouveaux publics qu'il accueille qu'en fonction d'un projet politique explicite, le collège ressemble encore au premier cycle du lycée d'autrefois. Il semble plus soucieux de dégager une élite que d'assurer la réussite de tous.

La répartition des élèves dans les grandes voies de formation n'est pas jugée satisfaisante. Si la scolarisation s'est massivement développée elle ne paraît cependant pas encore suffisante pour répondre aux exigences du monde moderne. La loi d'orientation de 1989 fixait l'objectif de conduire au

niveau du baccalauréat 80 % d'une classe d'âge. Cet objectif n'a pas été atteint et ne semble pas devoir l'être dans les prochaines années, bien qu'il n'ait jamais été remis en cause. Ceci a évidemment des conséquences quant au nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, d'autant plus que la vocation des baccalauréats professionnels n'est pas de conduire à des formations supérieures. On ne voit donc pas comment il sera possible d'arriver, dans des délais raisonnables, à la situation jugée souhaitable où 45 % à 50 % d'une classe d'âge seraient diplômés de l'enseignement supérieur (37 % aujourd'hui). La loi d'orientation de 1989 se fixait aussi pour objectif de conduire la totalité d'une classe d'âge au moins au niveau du BEP. Là encore, malgré des progrès considérables cet objectif n'a pas été atteint puisque l'on compte chaque année environ 7 % de sorties sans qualification (25 % au milieu des années 1970).

On reproche aussi au système de formation et à l'orientation de ne pas produire en quantité suffisante les professionnels dont le pays a besoin. Il y a un déficit d'orientations dans les filières scientifiques et techniques et un excès d'orientations dans les filières du tertiaire. Dans de nombreux secteurs, les entreprises ne trouvent pas la main-d'œuvre dont elles ont besoin alors que le taux de chômage* est élevé. Cette situation est effectivement préoccupante. Mais il serait illusoire de penser que le problème peut être résolu uniquement par une adaptation de la formation et de l'orientation. Lorsque les pénuries de main-d'œuvre sont passagères, la formation, compte tenu de son inertie, risque d'y répondre alors qu'elles ont cessé de se manifester. Lorsqu'elles sont chroniques, la complexité de la relation formation*-emploi, celle du fonctionnement du marché* du travail et sa mobilité, font que la formation n'est souvent qu'une réponse partielle. Dans certains secteurs la capacité de formation est suffisante pour répondre aux besoins, mais il se trouve que, pour des raisons diverses, les individus vont exercer leur activité ailleurs que dans le secteur pour lequel ils ont été formés (plus de la moitié des actifs exerce une activité professionnelle qui ne correspond pas à la formation qu'ils ont reçue). Par ailleurs, certaines formations, qui correspondent à des besoins bien réels, sont boudées par les jeunes. On peut, certes, pour les inciter à y entrer, les faire mieux connaître et développer une intense activité de persuasion. Mais, les effets de ces tentatives étant limités, il est sans doute préférable de s'interroger sur les raisons de ce manque d'appétence pour certaines filières. Celles-ci relèvent pour l'essentiel de facteurs comme les salaires, les conditions de travail, les perspectives de carrières.

D'un autre point de vue, on peut se demander si la répartition des élèves dans les diverses filières se fait d'une manière égalitaire ou au moins équitable. De toute évidence, ce n'est pas le cas. Les élèves issus des milieux aisés sont sur-représentés dans les filières prestigieuses et ceux issus des milieux populaires le sont dans les filières peu prestigieuses : 90 % des enfants de cadres entrent en seconde générale et technologique contre seulement 40 % des enfants d'ouvriers. Ces différences trouvent leur origine principale dans

les inégalités de réussite scolaire qui s'accumulent tout au long de la scolarité. Mais les modalités de l'orientation, nous l'avons signalé, sont loin de jouer un rôle négligeable. Il semble bien que la démocratisation de l'orientation qui avait progressé jusqu'aux années 1980 soit actuellement en panne.

La construction des préférences et des projets*

Les préférences professionnelles exprimées au cours de l'enfance et au début de l'adolescence proviennent d'identifications à des personnes réelles ou fictives. Le jeune, spontanément et sans être en mesure de se justifier, souhaite vivement ressembler à un modèle, se confondre avec lui, et, notamment, exercer la même profession. Très vite ces identifications sont l'objet d'une analyse cognitive et d'autres possibilités sont envisagées au cours d'un processus d'exploration*. Le jeune confronte la représentation* qu'il a de certaines filières de formation et de certains métiers — représentation le plus souvent réduite à quelques attributs particulièrement saillants — et les éléments correspondants de l'image de soi* qu'il construit progressivement. Si la congruence est jugée satisfaisante, la possibilité envisagée sera provisoirement retenue, sinon elle sera rejetée. Ce mécanisme de comparaison est fréquemment mis en œuvre à la suite des sollicitations du milieu (« qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? ») et du fait de la dynamique propre du développement de l'adolescent qui le conduit à se projeter dans l'avenir. Lorsqu'il n'est pas bloqué, il conduit à un enrichissement des représentations et à une relative stabilisation des préférences qui, étant plus argumentées, deviennent des esquisses de projets. C'est sur la base des préférences ainsi élaborées que les jeunes et leur famille prendront des décisions* lorsque la structure de l'appareil de formation l'imposera.

Dans cette activité de comparaison, le prestige social des professions et, à un moindre degré, leur caractère plutôt féminin ou plutôt masculin, sont des attributs privilégiés de la représentation des professions (voir l'article « Carte cognitive des professions »). Du côté de l'image de soi les attributs correspondants sont l'ambition ou la volonté de positionnement social et l'identité de genre*. Ces attributs restreignent l'ensemble des possibles et semblent souvent jouer un rôle plus important que des caractéristiques comme les aptitudes ou les compétences* que l'on croit posséder ou encore les intérêts* professionnels. Le prestige social d'une profession est fortement associé à la durée des études qui y conduisent et le jeune envisagera des études d'autant plus longues qu'il sera bon élève. Dans ces conditions l'activité de comparaison est dominée par la confrontation entre les exigences des professions en matière de formation scolaire et la valeur scolaire que le jeune s'attribue.

Si la plupart des collégiens et des lycéens se projettent dans l'avenir en termes de métier* ils ne le font pas tous avec la même fréquence et la même

intensité et leurs projets* sont d'abord scolaires. On a souvent observé que chez certaines jeunes filles la place occupée par l'activité professionnelle dans les représentations d'avenir était moins centrale que chez les garçons. Celles-ci accordent une place bien plus grande à des projets familiaux. Selon le niveau de leur réussite scolaire qui détermine largement la filière dans laquelle ils seront affectés, les jeunes seront incités plus ou moins précocement à réfléchir à leur orientation professionnelle. Plus la filière est prestigieuse, plus elle laisse ouverte un grand nombre de possibilités et plus elle permet de différer la réflexion et les décisions quant à l'orientation professionnelle. Dans la filière scientifique toutes les orientations demeurent possibles et ce n'est qu'en terminale qu'il deviendra nécessaire d'avoir des projets. Dans les autres filières de l'enseignement général les possibilités d'orientation restent largement ouvertes mais les orientations scientifiques deviennent problématiques. L'orientation vers la filière technologique est une orientation professionnelle qui implique des décisions en seconde. Dans la filière professionnelle c'est encore plus tôt, en quatrième ou en troisième, que les décisions d'orientation professionnelle doivent être prises.

Bernadette Dumora a montré comment les divers mécanismes qui viennent d'être évoqués étaient à l'œuvre chez les collégiens. Elle distingue six types de « logiques » ou de trajectoires. Certaines sont dites « lisses » dans la mesure où il y a consonance entre le désirable et le probable. La « logique de l'excellence » est celle des bons élèves ayant des projets ambitieux et centrés sur les études. Le « pragmatisme » caractérise les élèves qui ont élaboré des projets en accord avec leurs possibilités. Dans la « logique de l'illusion », des élèves en échec scolaire* ont cependant des projets ambitieux. Cette logique est dite lisse dans la mesure où ces élèves ne perçoivent pas la dissonance entre leurs projets et leur niveau scolaire. D'autres trajectoires sont dites « de rupture » : « logique de la rationalisation » et « logique de la résignation ». Enfin, certains élèves demeurent dans l'expectative et manifestent une attente inquiète.

L'aide à l'orientation

Afin de les assister pour tout ce qui concerne leur orientation, les élèves et leur famille peuvent solliciter les services des conseillers* d'orientation-psychologues. Ces fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale — ils étaient environ quatre mille trois cents en 2004-2005 — sont rattachés à des centres d'information et d'orientation (CIO) ouverts au public. Ces centres, au nombre de six cents sont répartis sur tout le territoire. Les conseillers d'orientation-psychologues reçoivent une formation spécifique dans le domaine de l'orientation qui est sanctionnée par un master de psychologie. Ils exercent leur activité à la fois au CIO, où ils peuvent recevoir des adultes, et dans les établissements scolaires de leur secteur. Ils procèdent

à des entretiens de conseil*, assurent des séances d'information, animent des groupes. Ils peuvent aussi prendre en charge des bilans. Dans les établissements scolaires ils sont les acteurs principaux de l'éducation* à l'orientation et sont parfois présentés comme les « conseillers techniques » du chef d'établissement pour tout ce qui concerne l'orientation.

De nombreux collégiens et les lycéens bénéficient de programmes d'éducation* à l'orientation. Les objectifs et les principes de l'éducation à l'orientation sont définis par des textes réglementaires. Il s'agit de faire en sorte que le jeune soit en mesure de gérer lui-même son orientation. À cette fin, on l'aide à enrichir ses représentations* professionnelles et à corriger ce qu'elles peuvent avoir d'erroné, on cherche aussi à favoriser l'émergence d'une image de soi* positive et différenciée. On se propose également de favoriser le développement des compétences utiles pour s'orienter (comment explorer une base d'information, comment s'auto-évaluer, comment analyser une situation en termes d'avantages et d'inconvénients, comment décider...). L'éducation à l'orientation fait appel à trois types d'activités intégrées d'une manière aussi cohérente que possible : des exercices spécifiques — désignés comme « méthodes d'éducation à l'orientation », des actions d'information et des mises en contact avec les réalités professionnelles. Il existe actuellement plus d'une centaine de méthodes d'éducation à l'orientation. On trouve tous les intermédiaires entre les méthodes qui se limitent à quelques exercices sommairement présentés et celles, beaucoup plus construites, qui sont constituées d'un grand nombre d'exercices ou de mises en situation soigneusement élaborés à partir de la définition d'objectifs diversifiés et organisées selon des professions définies. Elles sont plus ou moins conséquentes, certaines permettent jusqu'à une soixantaine d'heures de travail. Formellement, les méthodes d'éducation à l'orientation se présentent sous la forme d'exercices papier-crayon regroupés dans des cahiers illustrés. Elles supposent l'utilisation de documents d'information sur les études et les professions. Leur mise en œuvre fait alterner des périodes de travail individuel et des périodes de réflexion collective. L'information peut être intégrée aux exercices, elle peut être aussi dispensée, lorsque c'est possible, dans le cadre des disciplines enseignées, elle fait aussi l'objet de présentations systématiques. La mise en contact avec la réalité professionnelle peut se faire au moyen d'interviews de professionnels ou d'anciens élèves, de visites d'entreprises, de stages. Généralement, le programme d'éducation à l'orientation comporte plusieurs entretiens où l'on examine le dossier d'orientation constitué par l'élève au fil des diverses étapes. Bien acceptée par les élèves, divers travaux ont montré le caractère bénéfique de l'éducation à l'orientation.

Références

BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris, PUF.

- DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris, Le Seuil.
- DUMORA B. (1990). « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- GUICHARD J. (1993). *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris, Dunod.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HÉNOQUE M., LEGRAND A. (2004). *L'Évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, hcee@education.gouv.fr.

ORIENTATION UNIVERSITAIRE (COLLEGE ENROLMENT AND STUDENTS UNIVERSITY PATH, COLLEGE AND UNIVERSITY COUNSELING SERVICES)¹

L'orientation universitaire s'inscrit dans le contexte de l'orientation dans l'enseignement supérieur. Cette expression fait référence à trois catégories de phénomènes :

- un ensemble de procédures et de règles, explicites et implicites, administratives et pédagogiques, conduisant à répartir les lycéens ou étudiants dans les différentes voies, types ou modes de formation proposés dans l'enseignement supérieur ;
- les conduites des jeunes et de leur famille, dans ce contexte organisationnel, en matière de choix, de stratégies, d'intentions ou de projets* relatifs à leur avenir scolaire, professionnel et personnel ;
- des dispositifs d'aide aux élèves et étudiants visant à les aider à s'auto-déterminer et à maximiser leurs chances de réussite et d'insertion* professionnelle et sociale (en les informant, en les conseillant, en leur apportant des soutiens psychologiques ou pédagogiques).

Ces trois classes de phénomènes ne sont pas indépendantes les unes des autres (notamment les deux premières). Pour la clarté de l'exposé, elles sont néanmoins distinguées.

1. Par Jean Guichard.

Architecture de l'enseignement supérieur français et répartition des lycéens et des étudiants

L'enseignement supérieur français comprend deux grands types de formation : certaines sont accessibles à tous les titulaires d'un baccalauréat ou d'un titre équivalent (les premières années d'université). D'autres procèdent à des sélections (essentiellement sur dossier scolaire) : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les instituts universitaires de technologie (IUT), les brevets de technicien supérieur (BTS) et certaines écoles professionnelles. Les formations universitaires de médecine, odontologie et pharmacie peuvent être rattachées à ce second groupe : la première année d'université y correspondant à une sorte de classe préparatoire à un concours d'entrée.

Les procédures d'admission dans l'enseignement supérieur sont fondamentalement différentes de celles d'orientation et d'affectation des élèves dans l'enseignement secondaire. Dans ce dernier, ce sont des commissions (conseil de classes, conseil d'orientation, commission d'affectation, etc.) — où les jugements (notes et évaluations) des enseignants des établissements d'origine sur leurs propres élèves tiennent une place prépondérante — qui structurent la répartition des élèves dans les différents établissements et filières de formation qui les accueillent. Avec « la mise en système de l'école » (Antoine Prost), les établissements d'accueil de l'enseignement secondaire ont perdu l'autonomie qui était la leur en matière de sélection de leurs élèves. Dans l'enseignement supérieur, la situation est, en revanche, très contrastée, avec, d'un côté, des établissements qui restent maîtres de leur recrutement et, de l'autre, les universités qui doivent inscrire tous les bacheliers.

L'absence de sélection à l'entrée dans les formations universitaires a pour corollaire de forts taux d'échec aux examens, de nombreuses réorientations en cours d'études et, d'une manière générale, une dévaluation des diplômes (sur la dévaluation des diplômes d'enseignement supérieur, voir Forgeot et Gautié, 1996). On relève en effet, dans certains domaines (par exemple, pour les titulaires d'un titre de psychologue clinicien ou d'un master de sciences de l'information et de la communication) des difficultés considérables d'accès à des emplois correspondant à la qualification acquise en formation. (D'autres facteurs jouent alors un rôle déterminant dans l'insertion : le capital social et, notamment, le réseau des relations familiales, les autres formations suivies, les expériences sociales, professionnelles et humaines, etc.)

L'enseignement universitaire comprend trois niveaux : la licence (supposant la validation de trois années d'études après le baccalauréat), le master (deux années) et le doctorat (trois années). L'entrée dans les masters et les inscriptions en thèse de doctorat reposent sur des sélections. À ces niveaux, l'université accueille fréquemment des étudiants qui furent antérieurement scolarisés dans des voies sélectives (anciens élèves de classes préparatoires

ou de grandes écoles, étudiants d'IUT). Les étudiants des niveaux master et doctorat tendent donc à être sociologiquement et scolairement différents de ceux s'inscrivant en première année d'université. Dans certaines formations, le contraste est tel qu'on ne peut considérer qu'elles constituent de véritables filières : les étudiants de première année ayant des chances quasi nulles de s'inscrire un jour en thèse, ceux inscrits en doctorat proviennent d'autres voies.

En 2004-2005, en France, l'effectif total des étudiants était de 2 308 400. 56,8 % fréquentaient les universités publiques, 10 % les BTS, 4,9 % les IUT et 3,6 % les instituts universitaires de formation de maîtres. 3,2 % étaient inscrits en classes préparatoires, 5,6 % suivaient des formations d'ingénieurs, 1,2 % était scolarisé dans une grande école et 0,9 % dans un établissement universitaire privé. 13,8 % suivaient des enseignements d'écoles spécialisées.

Sélection et auto-sélection des bacheliers

Compte tenu des procédures d'orientation — répartition dans l'enseignement secondaire et des « logiques de choix » des élèves et de leur famille —, la population des bacheliers est segmentée de multiples manières : socialement, sexuellement et scolairement. Certaines filières du baccalauréat (par exemple la filière scientifique) et certains lycées (souvent ceux des centres villes) accueillent essentiellement des jeunes d'origine sociale privilégiée, alors que d'autres (certains baccalauréats professionnels ou technologiques ; les « nouveaux lycées » des périphéries urbaines) inscrivent surtout des élèves d'origine modeste ou enfants d'immigrés. La partition sexuelle des filières est aussi très marquée : les filles fréquentent avant tout les séries littéraires, économiques, sociales, administratives ; les garçons, surtout les formations scientifiques et techniques. Cette différenciation scolaire des filières de formation se manifeste par une hiérarchie de diplômes et d'options allant de ceux qui accueillent surtout les élèves réussissant le mieux en classe et les plus jeunes (ces deux phénomènes étant liés) à ceux qui présentent les caractéristiques inverses. La corrélation est forte entre différenciations sociales et scolaires : les séries et options du baccalauréat tendent à regrouper des adolescents qui se ressemblent quant aux positions sociales de leurs parents.

Cette population segmentée de bacheliers se dirige massivement vers l'enseignement supérieur (en 1996 : 86 %). Une étude par entretien réalisée en 1998 (Guichard, 1999, p. 612) montre qu'une préoccupation majeure guide alors la très grande majorité des lycéens : éviter le chômage. Bien s'orienter, c'est s'engager dans une formation conduisant à une insertion professionnelle. Mais, comme toutes les voies ne sont pas également accessibles, il faut d'abord « travailler suffisamment pour obtenir ce que l'on veut ». En l'occurrence : éviter de se retrouver là où vont nécessairement ceux qui

ont été refusés ailleurs, à savoir à l'université. Celle-ci, dans son ensemble — mais la médecine fait exception — est vue de manière plutôt négative (« on est laissé à soi-même »). Ce type d'argumentation est d'autant plus fréquent que le jeune se trouve dans une bonne position scolaire (par exemple un élève jeune d'un baccalauréat valorisé). Quand celle-ci est moins favorable, la vision de l'avenir personnel se teinte d'un certain pessimisme et les hésitations dominent : il convient « d'éviter l'échec » et de « faire quelque chose qui plaît » afin de réussir. Ces considérations peuvent conduire à envisager une orientation vers des disciplines nouvelles par rapport au lycée : droit, sociologie, psychologie, sciences de l'information et de la communication, etc. Des représentations stéréotypées sont souvent évoquées pour rendre compte de ces intentions : faire de la psychologie pour « aider les autres », entrer en droit pour « devenir juriste international » et parce que, dans tous les cas : « c'est utile pour travailler en entreprise », etc. Les images véhiculées par la télévision semblent également jouer un certain rôle : on a attribué à la tenue des jeux Olympiques de 1996 l'accroissement exceptionnel des inscriptions dans la filière sciences et technique des activités physiques et sportives (STAPS) observé cette année-là. Dans leur ensemble, ces intentions sont très labiles. De plus, elles tiennent compte des procédures de sélection telles que les lycéens se les représentent. Cela conduit certains d'entre eux à une « auto-sélection » : ils renoncent à faire acte de candidature dans une formation sélective à l'entrée, qui les intéresserait, parce qu'ils estiment nulles ou presque leurs chances d'y être admis.

Deux facteurs sont fondamentaux lors des procédures de recrutement des filières sélectives : la série du baccalauréat (qui délimite l'ensemble des formations envisageables) et le niveau de réussite scolaire. Des considérations plus directement sociales s'y conjuguent cependant. D'une manière générale, les bacheliers généraux jeunes (tout particulièrement ceux de la série scientifique à qui toutes les options sont offertes) apparaissent être les principaux bénéficiaires de ce procès de sélection. Ce privilège est plus affirmé encore pour les garçons d'origine sociale privilégiée. Par exemple, l'étude réalisée en 1998, par la direction de la programmation et du développement sur le devenir des bacheliers 1996, montre que 51,2 % des bacheliers scientifiques « à l'heure ou en avance », de sexe masculin, dont le père est profession libérale, cadre supérieur ou chef d'entreprise, entrent dans une CPGE. En revanche, dans cette même population des bacheliers scientifiques « jeunes », la fréquence d'entrée en CPGE n'est plus que de 9,3 % pour les filles dont le père est ouvrier. Une étude analogue portant sur l'entrée en 1995 dans les IUT montre que, dans leur ensemble, ces formations discriminent les bacheliers issus des filières technologiques (dont on pourrait cependant penser qu'elles en constituent le prolongement dans l'enseignement supérieur). Une étude plus fine met néanmoins en évidence que l'origine sociale joue cependant, là encore, un rôle non négligeable. Par exemple, parmi les bacheliers de technologie STT de 1996 ayant deux ans de retard (donc

scolairement faibles), aucun enfant d'ouvrier n'est admis en IUT, alors qu'un enfant de cadre sur cinq l'est.

Entrée à l'université et réussite dans les études

L'entrée à l'université constitue un choix par défaut pour ceux qui échouent lors de ces procédures de sélection : 22 % des bacheliers 1996 inscrits en DEUG (diplôme sanctionnant les deux premières années d'études) déclarent qu'il s'agit pour eux d'une inscription par défaut (53 % pour les bacheliers technologiques). La situation est cependant très contrastée selon les filières d'études : plus de neuf étudiants sur dix inscrits en première année de médecine, de STAPS ou de lettres (dans ce cas, l'inscription à l'université est fréquemment couplée avec une scolarisation effective en CPGE) déclarent que c'est leur premier choix. C'est l'inverse en première année d'administration économique et sociale ou en sciences de la nature et de la vie (pour plus de quatre inscrits sur dix) et en sciences humaines et sociales (pour environ trois inscrits sur dix). Dans ces filières universitaires de « second choix » se trouve ainsi une proportion importante d'étudiants dont le niveau scolaire a été jugé « faible » dans l'enseignement secondaire (élèves en retard scolaire et élèves orientés « malgré eux » vers des séries de baccalauréats « de moindre valeur scolaire » : notamment technologiques ou professionnels).

Ces « handicaps » scolaires, culturels et sociaux de la majorité des étudiants entrant dans les universités ne sont pas compensés par une offre de soutien pédagogique ou culturel. Bien au contraire : les dépenses moyennes par étudiants en 1997 étaient de 11 205 euros pour ceux de CPGE (en 2006 : 13 000 euros), de 9 680 euros pour ceux de STS, de 8 155 euros pour ceux des IUT et de 5 685 euros pour ceux des universités (en 2006 : 6 800 euros). Ces différences de dépense ont des conséquences majeures en termes de pratiques pédagogiques : autant les étudiants des filières sélectives bénéficient d'un suivi pédagogique, d'exercices nombreux, de conseils en matière d'apprentissage ou de modes de travail, autant les étudiants des universités en sont dépourvus. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les taux de réussite dans certaines filières universitaires soient bas. Par exemple, en droit, AES et sciences économiques, cinq ans après sa première inscription, un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en troisième année. En lettres, sciences, sciences humaines et sociales et STAPS, la proportion est un peu moindre : deux sur cinq (Dubois, 1996).

Les dispositifs d'aide aux étudiants

Les aides apportées aux étudiants pour leur orientation sont de trois sortes : celles visant à leur permettre de s'autodéterminer (de s'engager dans des

formations qui leur conviennent, de se réorienter, de définir des projets d'avenir et de s'insérer au terme de leurs études), celles se proposant de les accompagner en cas de difficultés personnelles, familiales ou sociales et, enfin, celles qui sont des soutiens scolaires. Ces trois domaines sont, bien entendu, interdépendants.

L'information* et le conseil* en matière de choix d'étude, de ré-orientation, d'aide à la définition de projet* professionnel et à l'insertion sont assurés dans les universités françaises principalement par les « services communs universitaires d'information et d'orientation » (SCUIO). S'y conjugue l'action des « départements des relations internationales » (visant notamment à aider les étudiants à construire des parcours européens de formation). Toutes les universités publiques offrent ces deux types de service. Certaines d'entre elles (une trentaine) proposent de surcroît un service d'aide à l'insertion professionnelle ou de recherche de stages en entreprises. S'agissant des personnels de ces services, le rapport d'Anthony Watts et Raoul Van Esbroeck (1999, p. 145) indique les effectifs totaux suivants. Pour les SCUIO : soixante-cinq directeurs, cinquante responsables administratifs, deux cent vingt conseillers ou chargés d'études statistiques, cinquante secrétaires documentalistes, soixante conseillers professionnels et cent cinquante conseillers d'orientation psychologues (à mi-temps). Pour les départements des relations internationales : quatre-vingt-deux directeurs et soixante conseillers. Pour les services d'aide à l'insertion : trente directeurs et soixante conseillers en insertion professionnelle. La faiblesse de ces effectifs est frappante si on les rapporte au nombre d'étudiants inscrits dans les universités françaises (1 311 000 en 1997-1998). Le ministre délégué à l'Enseignement supérieur a annoncé la création de cinquante-cinq emplois supplémentaires dans les services universitaires d'information et d'orientation en 2006. Par ailleurs, cette même année, un portail Internet (www.etudiant.gouv.fr) a été mis en place. Il donne des informations sur les filières de formation, leurs taux de réussite et l'insertion professionnelle des étudiants (dans un premier temps, ces dernières informations ne sont communiquées que pour les IUT, BTS, licences et filières professionnelles). Dans le domaine de l'insertion professionnelle, les étudiants des grandes écoles et écoles d'ingénieur bénéficient, pour leur part, de services emplois carrière et de l'aide des réseaux (généralement organisés en associations) des anciens élèves (qui occupent souvent des postes clés dans les entreprises ou les administrations). D'après l'enquête de la conférence des grandes écoles sur l'insertion des ingénieurs diplômés en 2005, leur taux d'emploi net (c'est-à-dire en ne comptant pas ceux qui poursuivent des études, sont en volontariat international ou ne souhaitent pas d'emploi immédiat) était, dans les mois qui ont suivi leur sortie, de 79 %.

Un nombre important d'étudiants font état de difficultés personnelles, familiales ou sociales (anxiété lors des examens, dépression, troubles alimentaires, consommation addictives, faible estime de soi, difficultés relationnelles, sentiment d'abandon, difficultés matérielles, etc.). Par exemple, 20 %

d'étudiants font état de « soucis existentiels » se traduisant par un « mal-être » (Francequin, 1999). Diverses structures, souvent extérieures aux universités, leur proposent des conseils psychologiques, des psychothérapies ou des soins. Les principales sont les services de médecine préventive et de promotion de la santé (au nombre de quarante-cinq, ils relèvent du ministère de l'Éducation nationale), les bureaux d'aide psychologiques universitaires (BAPU) (une quinzaine, ils dépendent de la Fondation de France) et les maisons jeunesse santé (qui relèvent de la Mutuelle nationale des étudiants de France et de la Fondation santé des étudiants de France). Dans le domaine social, les assistantes sociales des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS) — implantés chaque ville universitaire — jouent un rôle majeur.

Les dispositifs d'aide à la réussite des étudiants sont peu développés dans les universités françaises. De tels services — habituels dans les universités nord-américaines (on les nomme parfois « *Success Center* ») — existent dans la quasi-totalité des universités de certains pays d'Europe (Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Pays-Bas, Royaume-Uni, Finlande, Suède). Les activités proposées sont relatives aux méthodes d'apprentissage, à la prise et la structuration des notes, à l'usage des ressources documentaires, etc. Elles peuvent aussi apporter certaines connaissances manquantes et constituer des sortes de « cours de rattrapage ». Ces différentes sortes de soutien prennent généralement la forme concrète d'interaction entre deux personnes. Un étudiant plus avancé peut, par exemple, assister un entrant en première année. Dans ce cas, la langue anglaise utilise le vocable *mentoring* (parrainage) qu'elle distingue du *tutoring* (tutorat : il s'agit alors d'une aide apportée par du personnel académique — par exemple des assistants — dont c'est l'une des tâches professionnelles). Des séances collectives sont aussi parfois offertes.

Vers l'égalité des chances ?

Avec la signature le 17 janvier 2005 de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux filières d'excellence », les pouvoirs publics semblent avoir commencé à prendre la mesure des inégalités sociales d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, une opération « 100 000 étudiants pour 100 000 élèves » a été annoncée en avril 2006. Elle devrait se mettre en place dès la rentrée 2006. Son objectif est de « développer l'ambition scolaire des collégiens et des lycéens issus des quartiers difficiles, les familiariser avec les filières d'excellence et les inciter à poursuivre leurs études vers l'enseignement supérieur ». Elle concerne des élèves volontaires des collèges et lycées de l'éducation prioritaire, proposés par leurs enseignants en concertation avec les familles. Des étudiants de première année de CPGE ou de troisième année d'université (que le dispositif nomme « tuteurs ») leur

apporteront un soutien dans la préparation des devoirs, l'approfondissement des cours, l'acquisition de méthodes ou la préparation des concours d'entrée aux grandes écoles. Ils pourront aussi les aider dans leur orientation post-bac et consacrer une demi-journée hebdomadaire à leur faire découvrir l'enseignement supérieur ou certaines disciplines et à « créer les conditions d'une ouverture culturelle ».

Références

- DUBOIS M. (1996). « Projections à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur ». *Note d'information de la Direction de la programmation et du développement* du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 96.18.
- FORGEOT G., GAUTIÉ J. (1996). « Chômage des jeunes et relation formation-emploi ». *La Lettre du Centre d'études de l'emploi*, 43 (juin), 1-10.
- FRANCEQUIN G. (1999). « L'aide psychologique aux étudiants ». *L'Orienta-tion scolaire et professionnelle*, 28, 667-696.
- GUICHARD J. (1999). « Comment démocratiser la transition lycée-enseignement supérieur ? » *L'Orienta-tion scolaire et professionnelle*, 28, 595-625.
- LEMAIRE S. (1998). « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? » *Note d'information de la Direction de la programmation et du développement* du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 98.05.
- WATTS A.G., VAN ESBROECK R. (1999). *Nouvelles Compétences pour un avenir différent. Services d'orientation dans l'enseignement supérieur de l'Union européenne*. Bruxelles, VUB University Press.

PERSONNALITÉ (*PERSONALITY*)¹

Étudier la personnalité, c'est montrer que certaines de nos conduites, qu'elles visent à la connaissance, à l'échange social, ou qu'elles témoignent de notre affectivité, sont tout à la fois cohérentes, stables et individualisées. C'est aussi, en même temps, tenter d'expliquer, en construisant des théories, cette cohérence, cette stabilité et cette individualité. Le plus souvent les explications proposées font appel à des dispositions internes, « personnelles ». Les trois propriétés qui caractérisent la personnalité sont relatives. Toutes nos conduites ne sont pas cohérentes, il serait plus exact de parler de noyaux de cohérence. La cohérence est limitée par le fait que nos conduites sont aussi largement déterminées par les caractéristiques des situations, les circonstances. S'il y a bien une tendance forte et précoce à la stabilité de la conduite, de nombreux aspects de celle-ci se mettent en place seulement au moment de l'adolescence*. Par ailleurs, des événements de vie importants peuvent conduire à des changements notables de personnalité. Enfin, s'il est vrai que de nombreuses conduites sont individualisées, il convient cependant de noter que fréquemment les individus ne se distinguent guère par leurs comportements. Il existe une « illusion de singularité ».

Généralement, on traite de la personnalité et de l'intelligence* dans des chapitres distincts. Mais cette séparation est toute conventionnelle, les conduites intellectuelles, au même titre que les autres, relèvent de la personnalité telle qu'elle vient d'être définie. « Caractère » et « tempérament » sont des termes souvent considérés comme synonymes de « personnalité ». L'usage tend à donner un sens plus général à « personnalité » qui peut désigner l'intégration des conduites sans référence nécessaire aux aspects différentiels de cette intégration (on peut ainsi étudier, par exemple, l'évolution de la

1. Par Michel Huteau.

personnalité avec l'âge). « Caractère », et plus encore « caractérologie », tendent à désigner une forme particulière de description de la personnalité, au moyen de types. Pour beaucoup de psychanalystes, « caractère » désigne les aspects observables des conduites individualisées et « personnalité » les structures et mécanismes sous-jacents qui permettent de les expliquer. Quant au terme « tempérament », il indique que la cohérence, la stabilité et l'individualité des conduites sont déterminées par des facteurs biologiques. « Identité » est aussi un terme parent de « personnalité ». Faisant référence comme ce dernier à un ensemble d'attributs caractérisant un être humain, ce concept se situe néanmoins dans une perspective différente — généralement sociologique — qui conduit à en souligner à la fois les aspects subjectifs et collectifs, ainsi que la dialectique des phénomènes de reconnaissance de soi et d'autrui, par soi et par autrui.

Parmi les diverses approches de la personnalité on peut distinguer, à partir des sources d'unité qu'elles privilégient, les approches dynamiques et les approches cognitives. Il existe aussi une approche dimensionnelle qui se situe sur un autre plan. Dans la mesure où elles ne s'intéressent pas exactement aux mêmes groupes de conduites, ces approches sont souvent plus complémentaires que concurrentes.

Les approches dynamiques

Essentiellement de deux types — la psychologie psychanalytique et la psychologie humaniste — elles ont en commun de privilégier les sources motivationnelles de la personnalité. La psychanalyse est manifestement la plus complexe des théories dynamiques. À la base de la théorie on trouve la pulsion sexuelle (libido). Sa satisfaction est problématique car elle entre en conflit avec d'autres pulsions et avec les interdits sociaux, ce qui est source d'anxiété. Le mode de résolution de ce conflit mobilise divers mécanismes psychologiques inconscients et est à l'origine de la constitution précoce de structures psychologiques qui sont la base de la personnalité. Celle-ci est donc définie par ces structures et ces mécanismes : type d'équilibre entre les forces pulsionnelles, mode de constitution du soi*, degré d'évolution libidinale, statut des fantasmes, mécanismes de défense (refoulement, régression, projection, déni, rationalisation...).

La psychologie « humaniste », dont les représentants principaux sont Abraham Maslow et Carl Rogers, se présente comme telle car, contre le déterminisme psychanalytique et environnemental, elle affirme la liberté de l'individu et propose une vision très optimiste de la condition humaine. Cette psychologie accorde une grande importance aux représentations des individus, à leur conception de soi* et à leur vécu, aussi la qualifie-t-on parfois de psychologie phénoménologique. Si les rôles de l'inconscient et du conflit ne

sont pas ignorés, ils sont fortement minorés. La source de l'unité des conduites doit être recherchée dans les conceptions que les individus se font d'eux-mêmes et dans des besoins supérieurs spécifiquement humains (notamment dans les diverses formes que peut prendre la tendance à se réaliser, à actualiser ses potentialités). La psychologie humaniste a inspiré de nombreux courants du développement* personnel.

Les approches cognitives

Dans l'approche socio-cognitive d'Albert Bandura on considère que les conduites sociales résultent de l'interaction de facteurs personnels et de facteurs environnementaux. Les conduites sont apprises (par conditionnement, imitation...). Ces apprentissages ont des issues différentes selon la perception que les individus ont de la situation et l'interprétation qu'ils en donnent. Ils dépendent aussi des croyances que ces individus ont quant à leur comportement. Deux croyances ont retenu l'attention : le sentiment que l'on va réussir ou non les tâches proposées (sentiment de compétence*) et le sentiment que l'on contrôle ou non les événements de notre vie (contrôle interne lorsqu'on pense être à l'origine de ces événements, contrôle externe si l'on pense que ce sont les autres ou le hasard qui en sont responsables).

D'autres approches cognitives mettent l'accent sur les représentations ou sur les stratégies cognitives. La conduite du sujet varie avec la représentation qu'il se construit du monde social, la manière dont il catégorise et interprète les rôles sociaux. Elle varie aussi selon les modalités de traitement de l'information (voir article « Cognitif ») qu'il privilégie, modalités de traitement qui sont à l'œuvre non seulement dans les tâches cognitives (perception, résolution de problèmes...) mais aussi dans les interactions sociales et dans la gestion des affects et qui définissent des « styles cognitifs » ou des « styles de conduite ».

L'approche dimensionnelle

Les approches qui viennent d'être très brièvement évoquées visent à expliquer des noyaux de cohérence des conduites, l'approche dimensionnelle se veut d'abord descriptive. On se propose de mettre en évidence les dimensions essentielles, ou les traits de base de la personnalité. Ce n'est que dans un second temps que l'on se proposera, éventuellement, de les expliquer. La méthode qui paraît la plus adaptée est dite « lexicographique ». On relève tous les termes de la langue qui décrivent la personnalité et, par condensations successives (en utilisant notamment des méthodes d'analyse des covariations : les termes qui ont tendance à être utilisés conjointement dans la description des individus sont proches et appartiennent donc à un même

trait), on obtient les dimensions de base. Il existe à l'heure actuelle un assez large consensus pour considérer qu'il y a cinq traits de base (modèle des *big five*) :

- extraversion ;
- agréabilité ou amabilité ;
- conscience ;
- stabilité émotionnelle ;
- ouverture d'esprit.

L'étude de la structure des intérêts* professionnels et celle de la structure des valeurs* relèvent également de l'approche dimensionnelle. La plupart des questionnaires* de personnalité situent les sujets sur des traits, soit des traits généraux comme les cinq traits précédents, soit des traits spécifiques.

Personnalité et orientation

Les choix professionnels, lorsqu'ils ne sont pas contraints, sont souvent l'expression de caractéristiques personnelles. Au cours du processus d'exploration* l'individu met en correspondance les représentations qu'il a de certaines de ces caractéristiques et des attributs des formations ou des professions. Les préférences et les choix professionnels sont des actualisations de composantes de l'image de soi*, image de soi qui est la représentation que le sujet se donne de sa propre personnalité. Les exercices relatifs à la connaissance de soi, nombreux dans les procédures d'éducation* à l'orientation visent notamment à faire coïncider au mieux l'image de soi et des descriptions plus objectives de la personnalité. Notons qu'il en va de la personnalité comme des intérêts et des valeurs, elle permet d'assez bons pronostics de la direction que va prendre le sujet dans ses études et dans le monde professionnel, mais elle n'autorise que des pronostics très médiocres de ce que sera son niveau de réussite.

La manière dont l'individu se comporte face au problème de son orientation est également sous la dépendance de caractéristiques personnelles. Un sujet fortement anxieux n'aura pas le même comportement de recherche d'information qu'un sujet qui l'est peu : il aura tendance à se lancer dans une quête sans fin ou au contraire à négliger ou même éviter cette tâche. Un sujet impulsif ne prendra pas des décisions* comme un sujet réfléchi.

Références

- BERNAUD J.-L. (1998). *Les Méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris, Dunod.
- HUTEAU M. (1985). *Les Théories cognitives de la personnalité*. Paris, PUF.

- HUTEAU M. (2006). *Psychologie différentielle. Cours et exercices*. Paris, Dunod.
- LÉVY-LEBOYER C. (2005). *La Personnalité. Un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail*. Paris, Éditions d'Organisation.
- PERVIN L.A., JOHN O.P. (2004). *La Personnalité : de la théorie à la recherche*. Bruxelles, De Boeck Université.

PRÉCARITÉ (*PRECARITY*)¹

Aujourd'hui, la précarité est le lot de nombreuses situations professionnelles au point qu'elle semble désormais constituer la norme d'emploi*. Le phénomène reste toutefois difficile à circonscrire. La précarité n'est en effet ni une catégorie statistique naturelle, ni une notion juridique parfaitement définie, ni un objet économique bien délimité. Elle recouvre des phénomènes très variés, les uns renvoyant au caractère instable et incertain des situations vécues par les salariés, les autres à l'ambiguïté de certains statuts. Et elle possède diverses dimensions, économiques et sociales, objectives et subjectives, correspondant aussi bien à la forte probabilité de perdre son emploi et de vivre sa vie en situation d'instabilité excessive qu'à un sentiment d'incertitude.

Un phénomène ancien et évolutif

On a également tendance à considérer la précarité comme un phénomène nouveau alors qu'il y a un lien ancien entre condition salariale et précarité. Ainsi, traditionnellement, les indépendants, les travailleurs à domicile et même les salariés, connaissaient souvent l'instabilité. Puis, la situation économique s'améliorant, on a assisté à la « construction juridique de l'emploi type » (Fourcade), caractérisé par le statut de salarié, un lien ferme entre salarié et employeur, la stabilité de la situation, le travail à plein temps, l'unicité de l'employeur et du lieu de travail et le fait que le salaire procure l'essentiel du revenu familial (Puel). Enfin, à partir des années soixante-dix, la précarité salariale s'est accrue avec le développement de nouvelles

1. Par José Rose.

« situations d'emploi particulières » qui sont autant de dérogations à l'emploi typique : travail temporaire, contrats à durée déterminée, travail à temps partiel, travail à domicile, petits boulots, emplois d'attente, stages, chômage partiel, modulations de la durée du travail. À chacune de ces étapes, stabilité et instabilité coexistaient. La nouveauté réside donc moins dans le phénomène lui-même que dans ses formes et dans le fait que le processus de stabilisation-précarisation se déroule désormais au sein du salariat.

Le noyau dur de la précarité est constitué aujourd'hui des contrats à durée déterminée et des contrats d'intérim mais bien d'autres situations créent de l'instabilité dans la relation d'emploi*. Selon Fourcade, trois dimensions sont à considérer : le degré de continuité, le niveau des revenus et celui de la protection sociale. La précarité correspond alors à l'incertitude des ressources et des états, à l'instabilité de la relation salariale, à la vulnérabilité, à la fragilité. Mais elle revêt des formes très variées.

Les formes multiples de précarité

Ainsi, Paugham distingue la précarité de l'emploi et celle du travail : la première correspond à une relation contractuelle instable et à une difficulté à prévoir son avenir professionnel tandis que la seconde renvoie plutôt à une activité de peu d'intérêt, mal rétribuée et faiblement reconnue par l'entreprise. On peut également distinguer la précarité économique, celle des ressources et de l'emploi, et la précarité sociale, celle des conditions de vie. Il y a aussi la précarité statutaire, correspondant à certaines formes juridiques du contrat de travail, et celle de situation, renvoyant à un état d'incertitude et de menace lié à des événements imprévisibles ou à une fragilité de l'activité ou de l'entreprise. Ainsi, le contrat à durée indéterminée est un indicateur courant de stabilité mais il ne la garantit pas toujours car il peut être interrompu avant terme et parfois même plus aisément que le CDD ; de même, il existe des formes particulières de contrats, comme les contrats de chantier dans le BTP, qui peuvent être aisément rompus.

Il convient également de distinguer la précarité des états et celle des trajectoires, lesquelles peuvent correspondre à des états temporaires de précarité, à des processus de précarisation en chaîne ou à une installation durable, voire définitive, dans cet état ; on oppose ainsi précarité d'insertion* et d'exclusion. Comme le montrent les enquêtes longitudinales, l'emploi sous statut précaire n'est pas forcément synonyme de trajectoire précaire et la stabilité ne peut être appréciée qu'*a posteriori*. Il y a aussi la précarité objective, liée au statut de l'emploi, et subjective, liée à la façon dont les personnes apprécient leur situation. De ce point de vue, le vécu varie fortement entre les personnes même si la plupart considèrent la précarité comme imposée ; ainsi, un certain nombre de jeunes ne la vivent pas comme un problème, certains préférant même perpétuer une situation incertaine tant qu'ils n'ont

pas constitué de famille. Il importe donc de distinguer la précarité des personnes et celle des situations.

De ce fait, il n'est pas facile de définir les frontières de la précarité, *a fortiori* d'en mesurer l'ampleur. Et, si elle se diffuse ces dernières années, c'est surtout par déplacement de ses formes. De ce point de vue, la conjonction d'indicateurs est plus propice à une analyse de la précarité, laquelle passe aussi par une définition de la norme d'emploi d'autant plus difficile à réaliser qu'elle constitue en fait un standard social évoluant selon les contextes. À ce propos, il est essentiel de distinguer le stock d'emplois, toujours constitué majoritairement de contrats à durée indéterminée, et le flux, dont une grande part correspond désormais à des emplois précaires. Il y a ainsi tout à la fois une concentration des situations précaires sur certaines populations et aussi des flux non négligeables entre emplois précaires et stables. Pour autant, le modèle prédominant, tant dans les faits que dans les représentations, reste le contrat à durée indéterminée à temps plein.

Des populations plus affectées que d'autres par la précarité

La précarité ne se répartit pas de façon égale entre les catégories de personnes. Elle touche davantage les débutants et les femmes mais aussi les personnes des plus bas niveaux de qualification. Ainsi, les jeunes actifs, et surtout les débutants, sont beaucoup plus souvent en emploi précaire mais cela s'estompe au cours des premières années de vie active sauf pour une petite proportion de personnes. Les formes d'emploi particulières jouent ainsi un rôle essentiel dans la période d'insertion*. Pour autant, la précarité n'est pas une qualité des personnes mais le résultat de la transformation des emplois. À cet égard, les employeurs et les responsables politiques jouent un rôle essentiel. Ainsi, en banalisant le CDD et les emplois aidés, les pouvoirs publics ont contribué à la construction institutionnelle de la précarité ; de ce point de vue, l'évolution de la réglementation, notamment l'assouplissement concernant les contrats à durée déterminé, l'intérim et le temps partiel, a eu des effets quantitatifs importants et rapides. De leur côté, les employeurs recherchent plus de flexibilité*, plus de souplesse dans l'organisation productive et la gestion de la main-d'œuvre pour faire face à l'incertitude des marchés et à la compétition, ce qui contribue au développement de la précarité. Les entreprises de travail temporaire jouent également un rôle dans ce développement mais aussi dans l'accompagnement des transitions* professionnelles.

La précarité a ainsi plusieurs fonctions. Elle joue un rôle conjoncturel d'adaptation des flux, de sas entre population active et réserve de main-d'œuvre, mais aussi un rôle structurel de mobilisation et de régulation nouvelle

du marché* du travail. Elle permet de répondre aux variations de l'activité, de faciliter la sélection des personnes dans un système de pré-embauche, d'accompagner les mutations économiques, de rejeter hors du travail tout ce qui n'est pas productif, d'assurer une gestion différenciée de la force de travail et d'en externaliser une part. Ainsi, la précarité accompagne le chômage qui met les salariés en situation d'accepter des emplois aux conditions dégradées et qui pousse les pouvoirs publics à développer des emplois atypiques. Elle est également liée à l'évolution de l'activité économique mais tout aussi bien en période de crise, pour faciliter l'ajustement des flux de main-d'œuvre, qu'en période de croissance, comme mode courant de gestion de la main-d'œuvre.

Références

- CINGOLANI P. (2005). *La Précarité*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- FOURCADE B. (1992). « L'évolution des situations d'emploi particulières de 1945 à 1990 ». *Travail et emploi*, n° 52, p 4-19.
- PAUGAM S. (2000). *Le Salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris, PUF.

PROCÉDURE D'ORIENTATION (SCHOOL ORIENTATION PROCESS)¹

Un moyen pour harmoniser besoins collectifs et intérêts individuels

Une procédure peut être définie comme un ensemble de règles qu'il convient de respecter pour parvenir à un but. S'agissant des procédures d'orientation il s'agit par conséquent de l'ensemble des règles qu'il convient de respecter en vue d'être « orienté » dans le système scolaire*, et qui tentent de « gérer la contradiction entre deux objectifs qui s'entrecroisent en permanence : celui de la « gestion des flux » qui vise à répartir les élèves entre les différentes formations existantes et celui du « projet* individuel » qui veut donner à un jeune les moyens d'effectuer progressivement ses choix de formation et de carrière en fonction de ses compétences et de ses souhaits » (Avis du HCEE, n° 12 — mars 2004, Haut Comité d'évaluation de l'école). Il s'agit en réalité d'un problème de régulation, d'arbitrage entre intérêts privés (la place laissée à l'initiative individuelle en matière de choix d'options ou de parcours scolaires) et d'intérêts publics (les besoins de la planification économique, la régulation de l'équité d'accès). La gestion formelle des principes de liberté et d'égalité est au cœur des mécanismes d'orientation. Cet arbitrage entre liberté individuelle des choix et contrainte collective est réglé par des textes réglementaires qui s'inscrivent dans le cadre général de l'organisation politique et administrative de chaque pays. Les procédures d'orientation d'un pays illustrent en effet la manière dont ce dernier a géré réglementairement cette contradiction entre les dimensions individuelles et collectives de

1. Par Georges Solaux.

l'orientation, notamment au regard du caractère plus ou moins libéral de la société concernée (et/ou de son histoire). D'une manière générale, plus le pays est organisé selon des normes libérales plus les procédures d'orientation mettent l'accent sur la liberté individuelle des choix, plus le pays est au contraire organisé selon les normes de l'état providence plus les procédures tendent à faire peser les contraintes collectives sur les choix individuels.

Des modes d'organisation diversifiés dans le monde

En Belgique, existent dans l'enseignement secondaire plusieurs réseaux publics et plusieurs réseaux privés. Dans l'enseignement public, certains établissements sont directement organisés sous la responsabilité du ministre en charge de l'Éducation (réseau « Communauté française »), alors que d'autres le sont sous la responsabilité des municipalités et des provinces. Dans ce contexte de libre concurrence entre établissements, mais aussi entre réseaux publics et privés, et de l'émergence d'un quasi-marché scolaire, la place de l'orientation des élèves est, pour la plus large part, laissée à l'initiative individuelle. L'organisation de procédures d'orientation est alors rendue particulièrement complexe du fait d'un éclatement des responsabilités entre les communautés (responsables de l'enseignement, y compris professionnel), les régions (responsables de la formation professionnelle et de l'économie) et les structures fédérales. Cette complexité institutionnelle, alliée à la responsabilité individuelle des choix, fortement ancrée dans les mentalités belges, constitue très certainement un frein puissant au développement cohérent du secteur de l'orientation* scolaire et professionnelle. De même, l'absence d'une orientation formelle dans le système scolaire* et la liberté de choix, au moins théorique, des études, y compris dans l'enseignement supérieur, ne favorisent pas non plus la mise en place d'un tel secteur. En témoigne la littérature scientifique belge francophone qui reste assez peu fournie dans le domaine qui nous occupe ici.

Au Brésil, l'enseignement supérieur est constitué d'établissements publics (municipaux, d'État ou fédéraux) et privés, qui peuvent être soit des universités (c'est le cas de la plupart des institutions publiques), soit des facultés centrées sur un nombre limité de disciplines. Le secteur privé accueille 70 % des étudiants. L'entrée dans l'enseignement supérieur brésilien s'effectue sur la base d'un concours, nommé *Vestibular*. Chaque université est autonome dans l'élaboration et l'organisation du concours. Les candidats doivent choisir avant le concours leur filière de prédilection et les épreuves comprennent à la fois une partie commune et une partie spécifique à une filière ou un groupe de filières. Les candidats passent en général le concours de plusieurs établissements d'enseignement supérieur, car le résultat pour chacun d'entre eux est l'admission ou l'ajournement. Les chances de réussite dépendent bien évidemment du rapport entre le nombre de candidats et le nombre de

places. En 1998, le ministère de l'Éducation a créé l'ENEM — l'examen national de l'enseignement moyen. Il s'agit d'une procédure d'évaluation de la performance de l'élève à la fin de l'enseignement secondaire que plus de quatre cents universités et facultés dans tout le pays utilisent différemment, du fait de leur autonomie, pour définir leurs critères de sélection : certaines dispensent les candidats du *Vestibular* (concours d'admission), d'autres, par exemple, intègrent les notes de l'ENEM dans leurs critères de sélection.

La situation actuelle de la France

En France, dans l'enseignement secondaire, les procédures d'orientation actuelles ont été définies en 1973 puis très légèrement modifiées depuis. Elles sont emblématiques d'une organisation administrative décentralisée, soucieuse de respecter la liberté individuelle des choix, la transparence du dialogue entre les acteurs, dans le cadre d'une planification scolaire souple. Ainsi peut-on observer que si la phase dite d'orientation permet de réguler la liberté des choix en fonction d'exigences de niveau scolaire dans le cadre d'un dialogue associant les parents, les élèves, les enseignants et les conseillers d'orientation (conseils de classe), la phase dite d'affectation permet d'ajuster la demande à l'offre de places dans les différentes sections. La décentralisation administrative donne par ailleurs au chef d'établissement une responsabilité particulière dans le cadre de la gestion des désaccords entre parents et enseignants. Cette procédure repose sur la transparence des décisions relatives à l'orientation dans la mesure où, à toutes les étapes et dans toutes les commissions traitant du devenir des élèves, les représentants des parents sont présents.

Les travaux traitant des comparaisons internationales et intégrant comme source de variation les réglementations existantes en matière de procédure ou de décentralisation montrent que l'encadrement administratif français est porteur de moins d'inégalités dans les cursus scolaires que dans les pays où le caractère libéral se renforce. La liberté laissée aux établissements et aux parents s'accompagnerait par contre d'une efficacité plus grande. L'arbitrage réalisé par le type de procédure d'orientation retenu dans un pays entre les libertés individuelles et les besoins collectifs, s'inscrit par conséquent sur le plan politique, dans le cadre de l'arbitrage entre efficacité et équité.

Références

- BERTHELOT M. (1993). *École, orientation et société*. Paris, PUF.
- MAURIN E. (2005). *Le Ghetto social français*. Paris, La République des idées.
- SOLAUX G. (2005). « Les défis de l'orientation dans le monde » (dossier). *Revue internationale d'éducation*, n° 38.

PROJET (*PLAN, PROJECT, PROSPECT*)¹

Représentation d'une situation ou d'un état que l'on souhaite atteindre — ou d'un objet que l'on se propose de construire ou de transformer — en effectuant une série d'actions constituant l'esquisse d'un plan visant à la réalisation de ce dessein.

Projet a un sens proche d'autres termes dont il se démarque cependant : dessein, intention, finalité, objectif, but, visée, plan, programme, perspective, attentes, espérances, etc. « Projet » renvoie en effet de manière fondamentale à l'action comme son étymologie le suggère : ce mot provient du bas latin *projectare* qui signifie « jeter en avant ». Le projet désigne l'action qu'on envisage de réaliser : c'est plus qu'une simple attente, espérance ou intention. Le projet comprend aussi la détermination d'un certain plan d'action. Mais celui-ci n'est pas arrêté de manière absolue dès le départ : au fur et à mesure de l'engagement dans la réalisation de ce plan, il peut être révisé, de même que les buts et les objectifs constitutifs du projet. Le projet n'est donc pas réductible à la position d'un objectif et à la détermination des moyens pour l'atteindre. « Projet » comprend l'idée d'une liaison essentielle entre une certaine intention fondatrice — réfléchie au moins dans une certaine mesure — et un plan d'action — au moins esquissé — dans lequel l'individu s'engage. À l'occasion de son inscription dans le réel, les événements tendent souvent à donner à l'intention projetée une inflexion différente de celle prévue au départ : l'action qui visait à réaliser tel objectif partiel compris dans le projet produit, par exemple, non seulement le résultat escompté, mais aussi un résultat inattendu. L'engagement dans la réalisation du projet (dans l'action) contribue ainsi à la définition (et parfois à la redéfinition) des objectifs et du plan d'action initiaux. Ainsi, le but, l'objectif ou la finalité ne sont-ils

1. Par Jean Guichard.

pas absolument déterminés dès le départ, pas plus que le plan ou le programme de réalisation : ils se déterminent les uns et les autres progressivement. Le projet est ainsi au-delà de tous les objectifs déterminés qu'il se propose d'atteindre : il forme un cercle représentatif du déjà là et du futur qui s'inscrit dans une action.

« Projet » est un terme relativement récent en français : il apparaît au ^{xv}^e siècle en ayant des connotations d'aménagement spatial. La notion de projet architectural se développe alors. Ce n'est qu'au cours du ^{xx}^e siècle que ce terme prend sa signification actuelle. Il acquiert d'abord une légitimité philosophique, avec en particulier, les analyses de Martin Heidegger (1927) et de Jean-Paul Sartre (1943). Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, il connaît en France une expansion considérable. On parle alors de projets de société, de projets d'entreprise, de projets éducatifs, de projets d'établissement, de pédagogie du projet, de projets professionnels, de projets personnels, etc. Tant au niveau sociétal qu'organisationnel ou individuel, le projet constitue alors l'affirmation d'une valeur. Il est ce qui permet de remédier à un état présent caractérisé par des insuffisances : taux de chômage, non-compétitivité, désorganisation de la production, échec scolaire, angoisse quant à l'avenir, etc. Ce phénomène a particulièrement concerné l'Éducation nationale. Jean-Pierre Boutinet a ainsi pu recenser dans la seule littérature pédagogique du début des années quatre-vingt huit usages du terme projet : projet éducatif, projet pédagogique, projet consultatif, projet d'activités culturelles et éducatives, projet d'action éducative, projet de formation, projet de zone prioritaire, projet d'établissement. Entre 1979 et 1984, huit circulaires ministérielles et treize notes de service ont été rédigées sur les « projets d'action éducative ». La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à toute école, collège ou lycée d'établir un « projet d'établissement ». Elle précise que « l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers* d'orientation ». Les circulaires du 31 juillet et 1^{er} octobre 1996 sur l'éducation* à l'orientation utilisent l'expression « projet de formation et d'orientation personnelle ». Elles indiquent que l'élève doit « savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...) ». Au début du ^{xxi}^e siècle, la vogue de ce terme apparaît un peu moindre : peut-être, parce que ce vocable n'ayant pas d'équivalent exact dans la plupart des langues européennes (et notamment l'anglais), d'autres notions s'y substituent progressivement pour y jouer un rôle analogue (ainsi, dans le domaine de l'orientation et de l'emploi : *empowerment*, « développement de carrière tout au long de la vie », etc.) ?

Le terme « projet » reste néanmoins omniprésent dans la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005. Décliné de multiples façons, il y recouvre deux significations principales. D'une part, il fait référence à la définition de choix, en matière d'éducation, adaptés aux contextes locaux : « projet d'école ou d'établissement », « projets éducatifs

locaux », « projets éducatifs » (dans les zones d'éducation prioritaire), « projet dans le cadre de programmes européens ». D'autre part, il désigne l'engagement de la personne dans l'orientation de son existence, qu'il s'agisse des élèves — « projet personnel », « projet de l'élève », « projet d'orientation », « projet personnalisé » (dans le cas d'élèves handicapés) — ou des enseignants : « projets personnels concernant l'amélioration des enseignements », « projet personnel dans le cadre de la formation tout au long de la vie ». De même, la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » fait de nombreuses références au « projet de vie » ou au « projet personnalisé » de ces dernières. Ce texte précise que le « projet de vie [est] formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis ».

Projet : un concept majeur en philosophie au XX^e siècle

Dans le domaine de l'orientation et de l'insertion, « projet » apparaît généralement sous la forme de quelques expressions : projet d'avenir, projet d'orientation, projet de formation, projet professionnel, projet personnel. Elles comprennent toutes l'idée d'un individu ayant la capacité de déterminer par lui-même certains aspects — généralement majeurs — de son existence future.

L'origine de cette conception peut, selon toute vraisemblance, être trouvée dans les analyses de Martin Heidegger et de Jean-Paul Sartre. Heidegger décrit l'être humain (« l'être-là ») selon une structure tridimensionnelle : il est « être-jeté », « existence » et « être-auprès-de ». Jeté dans un monde qui est déjà là, « l'être-là » est toujours déjà dans l'existence sans l'avoir choisi. Cependant, cet « être-jeté » est aussi « existence » : il est constamment en avant de lui-même, il est « pro-jet » et, en même temps, compréhension. Toute existence est ainsi, d'une manière fondamentale, compréhensive. Elle l'est par l'organisation d'un « pro-jet » : par la mise en perspective de certains « étants ». Ainsi, l'existence est-elle à la source de la dimension temporelle fondamentale de l'avenir qu'Heidegger privilégie : c'est parce qu'il y a pour nous un avenir qu'il y a aussi un passé et un présent. Enfin, l'être-là est « être auprès de » : il est en présence d'autres étants vers lesquels il se tourne. Ces trois moments (être-jeté, compréhension-projet, être-auprès-de) constituent le fondement de notre pouvoir de saisir n'importe quel étant placé dans notre domaine « d'ouverture ». Ce qui revient à dire que notre compréhension du monde est inséparable de notre projet : le monde est cette enceinte ouverte où sont pris tous nos projets et tous les étants.

Avec Sartre, le projet s'inscrit dans le cadre d'une philosophie de l'action et de la liberté humaine. « L'existence précède l'essence » : il n'y a pas de nature humaine, il n'y a pas un modèle d'humanité, conçu par Dieu, à réaliser.

L'homme est un être qui est originellement projet : il se définit par sa fin, par ce projet-d'être, par ce projet — libre et global — de vie. Tous les actes de l'individu sont à rattacher à ce projet fondamental, à la manière dont il a choisi d'être au monde. Certes, nous ne choisissons pas notre situation qui est déterminée, notamment par le passé. Mais nous choisissons notre attitude par rapport à elle : ce que nous en ferons. Ainsi, en commentant le texte de Jean Genet : « J'ai décidé d'être ce que le crime a fait de moi » (alors qu'il avait été placé par l'assistance publique chez des paysans, Genet fut pris, à 10 ans, « la main dans le sac » : « Tu es un voleur »), Sartre observe : « Le regard des adultes est un pouvoir constituant qui l'a transformé en nature constituée [...] Par l'option qu'ils ont prise sur son être, les honnêtes gens ont mis un enfant dans la nécessité de décider prématurément de lui-même ; on devine que cette décision sera capitale. Oui : il faut décider, se tuer, c'est décider encore. Il a choisi de vivre, il a dit contre tous : je serai le Voleur » (Sartre, 1952, p. 55). Le projet fondamental, c'est précisément cette attitude (dans le cas de Genet : « Je serai le Voleur ») adoptée relativement à la situation (« Tu es un voleur »).

Le projet de vie : une intention réfléchie, inscrite dans le temps et dans l'action, se situant au-delà de tous les objectifs qu'elle se donne

Dans une perspective affaiblie (par rapport aux conceptions d'Heidegger ou Sartre), le projet d'avenir (ou projet de vie, ou projet personnel ou projet d'orientation) peut être défini comme une intention réfléchie (dont l'objet peut être « la vie » que l'individu souhaite mener — projet de vie — ou bien seulement certains de ses aspects), inscrite dans le temps et dans l'action et se situant au-delà tous les objectifs qu'elle se donne. En tant qu'intention réfléchie, le projet d'avenir se distingue de vagues désirs, attentes ou espérances : il n'y a projet personnel que lorsque l'individu a délibéré avec lui-même (avec ou sans l'aide d'autrui). Le projet d'avenir s'établit, certes, sur une certaine attente : « J'ai envie d'être ceci ou de faire cela. » Mais cette attente ne suffit pas à constituer un projet. Pour qu'il y ait projet, celle-ci doit être interrogée de trois manières différentes : quant à sa valeur présente, quant à son hypothétique intérêt futur et quant à la manière de la réaliser. De plus, cette réflexion doit articuler ces trois types de considérations.

Le projet personnel repose sur une interrogation de la personne au sujet de ce qui importe pour elle aujourd'hui : est-ce vraiment cela dont j'ai envie ? N'y a-t-il pas d'autres désirs plus fondamentaux pour moi qui pourraient constituer mes véritables projets et que masque plus ou moins cette « envie de » présente ? Ces mises en doute de l'intention actuelle renvoient par ailleurs à un autre sous-ensemble d'interrogations : ce que je souhaite aujourd'hui concernant mon futur, le voudrai-je encore demain comme

constituant mon présent ? Ou, pour le dire autrement : qu'est-ce qui importera véritablement pour moi dans le futur ? Ce qui me semble aujourd'hui fondamental ou autre chose ? Le projet ne peut ainsi éviter ni la question du sens de l'existence, ni celle de l'identité. C'est parce que cela m'apparaît essentiel à la réalisation de celui que je veux être que ce projet a une valeur pour moi. Ce qui revient à dire que dans le projet personnel est toujours à l'œuvre l'ensemble structuré des éléments qui constituent pour un individu donné un monde sensé. Enfin, le projet personnel comporte de surcroît une recherche et une évaluation des moyens à la fois disponibles et efficaces en vue de sa réalisation. Cette délibération sur les moyens est aussi essentielle que celles qui portent sur le « déjà là » et sur le futur souhaité : autant que celles-ci, elle peut conduire à réévaluer et à redéfinir les objectifs visés (par exemple, lorsqu'un élève se dit : c'est cela que je voudrais faire plus tard, mais jamais je n'y parviendrai). Ainsi le projet comprend-il, dans certains cas, l'opération de faire le deuil de certaines espérances.

Le futur est essentiel au projet d'avenir. En tant que « jet en avant de soi » d'un futur souhaité, il suppose le temps. Projet et temporalité sont indissociables. C'est dans une perspective temporelle déterminée — plus ou moins longue — que le projet s'établit. Le projet peut, par conséquent, être défini comme une mise en relation significative du passé, du présent et du futur, qui privilégie cette dernière dimension. C'est ce futur, visé par l'action, qui donne en effet, à un moment donné, un sens déterminé au présent et au passé. La définition d'un projet constitue toujours une lecture, une interprétation, une mise en perspective du passé et du présent, c'est-à-dire de la « situation ». « Lecture », « interprétation », « mise en perspective » : ces termes renvoient d'une part, à un donné, à un déjà là, à des déterminismes et des déterminations de tous ordres. Mais, d'autre part, ils comprennent l'idée que l'auteur et sujet du projet peut s'en distancier, au moins dans une certaine mesure. La notion de projet d'avenir fait donc référence à une conception philosophique de l'homme dont les pouvoirs de comprendre et d'agir ne sont pas strictement déterminés par sa situation « d'être jeté », par son passé et par son présent.

Le projet comme circularité représentative

Déterminer un projet d'avenir suppose de se représenter celui que l'on est ici et maintenant et celui que l'on souhaite faire advenir. La notion de représentation est ainsi probablement celle qui permet le mieux d'aborder aujourd'hui dans une perspective scientifique la question du projet et de son élaboration. Celui-ci s'établit, on l'a noté, en référence à un futur qu'on souhaite atteindre : à un ensemble de représentations de ce qui n'est pas encore là, mais que l'on juge souhaitable, compte tenu de ce que l'on perçoit de la situation présente. Le projet s'appuie donc aussi sur des représentations d'un présent qu'il s'agit de dépasser. En tant que représentation d'une situation

présente et passée, le projet en constitue une certaine lecture, une interprétation, bref : une connaissance déterminée. Le projet constitue donc une certaine sélection et mise en forme des faits passés et présents à la lumière d'une intention future. En même temps, le projet vise un objet à constituer : il est anticipation. Or cette représentation anticipatrice porte nécessairement la marque de la mise en forme du présent qu'elle contribue à structurer de cette façon-là. Le projet constitue ainsi une circularité représentative. C'est cette mise en forme représentative (déterminée) du présent qui permet à l'individu de préciser certains projets. Mais cette mise en forme-là porte la marque de cette « mise en perspective ». Parce que je me représente « la situation » ainsi, je tends à construire tel ou tel projet. Parallèlement, parce que j'élabore tel ou tel projet, je tends à me représenter ainsi la situation. Ainsi, à la différence du philosophe de la liberté qui aborde le projet en soulignant la capacité autonome de l'individu à mettre sa situation présente dans une certaine perspective, le psychologue social ou le sociologue mettent l'accent sur les facteurs déterminant l'élaboration représentative de la situation présente en tant qu'elle oriente la construction du projet. Le premier conçoit le projet à partir de l'attitude autonome de l'individu. Les seconds l'analysent en partant des processus et facteurs déterminant non seulement la situation présente de l'individu, mais aussi la manière dont il se la représente et la met en perspective.

La formation des intentions d'avenir des jeunes

Dans le domaine de la psychologie de l'orientation, de nombreux travaux ont porté sur la formation des projets d'avenir des jeunes, ou, plus exactement, de leurs « intentions d'avenir » (c'est-à-dire, si l'on considère le projet comme une intention réfléchie selon les trois perspectives indiquées ci-dessus : sur ce qui constitue le point de départ de l'élaboration de projets). Ces recherches mettent l'accent sur les expériences des jeunes dans les deux micro-contextes centraux pour la plupart d'entre eux : la famille et l'école. Le jeune — garçon ou fille — naît dans une famille « socialement située ». Par là, il faut entendre que la famille occupe une certaine position sur chacune des dimensions majeures constitutives de l'espace social : le père et la mère ont reçu une formation d'une nature déterminée, ils occupent un certain emploi, ils résident dans tel contexte géographique et social, ils ont certaines pratiques culturelles ou de loisirs, ils ont certaines croyances idéologiques, religieuses ou politiques, etc. Dans ce micro-contexte, certaines expériences sont possibles pour le jeune (par exemple, développer des relations de camaraderie avec de tels et tels voisins, regarder certains programmes télévisés, s'identifier à tel personnage ou à telle personne, etc.), certaines sont encouragées (pratiquer la natation, faire du dessin et de la décoration, etc.), d'autres ne sont pas imaginables (compte tenu de leur prix, par exemple) ou découragées (par exemple,

pour un garçon : jouer à la poupée). Ces expériences diffèrent grandement, notamment en fonction de la situation de la famille dans l'espace des positions sociales et du sexe du jeune. Dans ce micro-contexte, le jeune développe ainsi des attitudes, des croyances, des sentiments de compétences, des intérêts, des représentations sociales, etc., déterminés.

L'école constitue un second micro-contexte déterminant pour la formation des intentions d'avenir. Celle-ci constitue en effet un lieu, non seulement d'acquisition de connaissances, mais aussi d'apprentissages de tous ordres (ponctualité, relations entre pairs, etc.) et de comparaisons sociales. De plus, l'établissement dans lequel entre le jeune est lui-même situé dans l'espace social que constituent les positions scolaires des établissements (opposant les écoles « réputées » à celles des zones d'éducation prioritaires). Compte tenu de la plus ou moins grande congruence entre les attitudes, connaissances, croyances, sentiments de compétences, intérêts et représentations que le jeune a développés au sein de sa famille (et des relations communautaires qui vont de pair) avec celles requises par l'école (et aussi d'autres facteurs tels que des dispositions intellectuelles), ce dernier y réussit plus ou moins bien dans telle ou telle discipline. Cette réussite plus ou moins bonne et variable selon les matières se traduit par l'affectation du jeune dans une certaine position dans l'espace des formations scolaires. Celui-ci s'organise en effet (au moins en France) selon une double opposition : celle qui distingue les disciplines et filières les plus et les moins valorisées (selon la règle implicite qu'une formation a d'autant plus de valeur qu'elle est générale et abstraite ; ainsi les mathématiques « valent » beaucoup plus que les sciences naturelles ou le secrétariat) et celle qui différencie formations masculines et féminines (scientifique et technique, d'une part, et littéraires et relationnelles, d'autre part). Compte tenu des expériences que le jeune vit dans cette organisation ainsi structurée et des règles explicites et implicites de répartition des élèves qui y prévalent (« les procédures* d'orientation »), il apprend ainsi à se poser la question de son orientation d'une manière déterminée : en termes scolaires. L'intention d'avenir se réduit ainsi très souvent à n'être qu'une « intention d'études » : le jeune se focalise sur la question des études futures « qui l'intéresseraient » et dans lesquelles il a des chances de réussir et néglige de s'interroger sur la place de ces études dans un projet plus vaste (professionnel et personnel).

Éduquer à l'orientation en vue d'aider les jeunes à construire leurs projets d'avenir

La plupart des adolescents ne semblent donc pas adopter spontanément une attitude réfléchie en matière d'intentions d'avenir. C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle, dans la plupart des pays développés, des activités d'éducation* à l'orientation ont été mises en place à l'école. Elles l'ont sans

doute aussi été en relation avec une croyance (que les observations ne semblent pas confirmer) selon laquelle le fait pour un élève de définir certains projets d'avenir (notamment professionnels) au regard desquels ses apprentissages scolaires actuels trouveraient un sens pourrait accroître sa motivation pour l'école et, de manière consécutive, sa réussite. En France, certaines méthodes d'éducation à l'orientation se réfèrent explicitement — au moins dans leur titre — à la notion de projet : « psychopédagogie du projet personnel et professionnel » ou « découverte des activités professionnels et projets personnels ». Ce n'est pas le cas d'autres telles que « l'activation du développement vocationnel et professionnel » (sans doute parce que ses concepts fondamentaux proviennent de travaux américains). Toutes ces méthodes visent néanmoins un même objectif : stimuler l'activité réflexive nécessaire à l'élaboration de projets d'avenir.

Elles se ressemblent, par ailleurs, par les principes pédagogiques auxquels elles font appel. Il s'agit en effet de méthodes actives : elles proposent des exercices concrets, parfois en groupe, quelquefois ludiques, s'appuyant sur l'intérêt des jeunes. De plus, elles visent, comme le préconisait John Dewey, à faire acquérir des habiletés nécessaires à la résolution de problèmes, plutôt qu'un ensemble de savoirs constitués. Ces méthodes actives ne relèvent cependant pas de ce que les spécialistes de l'éducation nomment « pédagogie du projet ». Cette pédagogie constitue en effet une méthodologie consistant d'abord en une analyse — conduite conjointement par le formateur et le formé — de la situation actuelle, en vue de définir ensemble des objectifs et des moyens à mettre en œuvre. Vient ensuite une planification des activités, puis leur mise en œuvre ; celle-ci nécessite souvent des ajustements et conduit parfois, à une redéfinition du projet de formation. En un mot : les méthodes d'éducation en orientation ont bien le projet pour objectif, mais la méthodologie éducative qu'elles mettent en œuvre ne relève pas de la pédagogie du projet.

Références

- BOUTINET J.-P. (1993). *Anthropologie du projet* (3^e éd. augmentée). Paris, PUF.
- CHARPENTIER J., COLLIN B., SCHEURER E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris, Hachette.
- DELORY-MOMBERGER C. (2001). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, Economica Anthropos
- GUICHARD J. (1993). *L'École et les Représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- HUTEAU M. (1992). « Les projets des jeunes. Approche psychologique ». In ROPS (Laboratoire de recherche opératoire en psychologie et sciences sociales) (éd.), *Le Projet : un défi nécessaire à une société sans projet* (p. 33-47). Paris, L'Harmattan.

NUTTIN J.-R. (1980). *Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action*. Paris, PUF.

YOUNG R., VALACH L. (2006). « La notion de projet en psychologie de l'orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35, n° 4.

QUALIFICATION (QUALIFICATION)¹

Opération sociale par laquelle les individus sont sélectionnés sur le marché* du travail et affectés à des emplois classés et hiérarchisés selon divers critères. On distingue parfois la qualification des individus définie comme l'ensemble des capacités acquises (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) qu'ils peuvent mobiliser dans le travail et la qualification des emplois (ou des postes de travail) comme l'ensemble des qualités requises pour les occuper. On admet, le plus souvent, que la qualification est la mise en relation de ces deux éléments et qu'elle constitue « un rapport social complexe entre des opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale » (Naville). Résultat de négociations plus ou moins conflictuelles entre offreurs et demandeurs de travail, la qualification représente une médiation essentielle entre la formation des « compétences * » et leur reconnaissance salariale.

Origine et histoire du mot

La notion de qualification apparaît au tournant du siècle avec les premières négociations salariales (première convention collective incitée par Millerand en 1899). On considère alors qu'un ouvrier est qualifié dès lors qu'il accomplit un apprentissage formalisé lui permettant de maîtriser les opérations essentielles de son travail professionnel. En forte continuité avec l'artisanat et le modèle des corporations, le « système professionnel de travail » (Tou- raine) fait reposer la qualification sur l'acquisition d'un ensemble d'habiletés professionnelles (tours de main, ficelles du métier, intelligence pratique, etc.) qui ne peuvent s'acquérir que par l'exercice du travail lui-même, guidé et

1. Par Claude Dubar.

conseillé par un travailleur expérimenté (maître-artisan ou compagnon). La qualification est alors synonyme de « savoirs et savoir-faire des ouvriers de métier issus d'un apprentissage méthodique complet » (Friedmann). Plus l'apprentissage* a été long, plus le travailleur sera considéré comme qualifié. Deux éléments apparaissent essentiels dans la reconnaissance de la qualification ouvrière : la connaissance des propriétés pratiques des matériaux et de leur réaction aux traitements d'une part, l'intégration à une communauté professionnelle de métier (syndicat notamment) d'autre part. Les premières conventions collectives (1936) s'inspireront de ce modèle.

Cette qualification ouvrière est fortement mise en question par la diffusion progressive du « système taylorien » fondé sur une séparation renforcée de la conception et de l'exécution, la parcellisation des tâches d'exécution et leur tentative de réduction à des gestes programmés par les bureaux des méthodes, la réduction de l'apprentissage* à une formation sur le tas de quelques semaines, voire de quelques jours. Ce qu'on appelle souvent la « déqualification » du travail signifie surtout la déperdition des savoirs pratiques des anciens ouvriers de métier* qui deviennent des « ouvriers spécialisés » (OS) assujettis à des tâches parcellaires et répétitives. Mais cette « phase » de l'évolution du travail, caractéristique de la grande industrie et de la production de masse, apparaît aussi — après coup — comme une « transition nécessaire » permettant, grâce à la décomposition des opérations techniques et à leur standardisation, le passage de la mécanisation (à partir d'outils universels comme le tour, puis d'outils spécialisés reliés entre eux comme les machines-transfert) à l'automatisation de la production, introduisant de nouveaux bouleversements.

Le taylorisme contre la qualification

En France, la pénétration du taylorisme a été relativement lente et très inégale selon les branches professionnelles et les entreprises. Pendant l'entre-deux-guerres et jusqu'aux années 1970, le « système taylorien » a coexisté avec l'ancien système professionnel souvent au sein des mêmes entreprises. C'est pourquoi, même si l'on assiste pendant cette période à une nette augmentation absolue et relative du nombre des OS et autres salariés dits « non qualifiés », le système de négociation salariale entre patronat et syndicats, inauguré dans la période précédente, tend à s'étendre et à s'institutionnaliser notamment par suite d'une intervention croissante de l'État. Des accords Matignon (1936) aux accords de Grenelle (1968) en passant par la promulgation des grilles de classification Parodi-Croizat (1945-1946), le modèle de la qualification ouvrière fondée sur la durée de l'apprentissage* formalisé se consolide à travers les transformations de la formation* professionnelle initiale et notamment son intégration progressive à l'appareil scolaire. Le modèle de la métallurgie, reposant sur l'équivalence entre la possession du

certificat d'aptitude professionnelle (CAP) acquis au terme de trois années de formation après l'école obligatoire et l'accès à la qualification d'ouvrier professionnel premier niveau (P1), se diffuse dans de nombreuses branches industrielles avant d'être intégré dans les conventions collectives et les accords d'entreprise qui se développent au cours des Trente Glorieuses (1945-1975).

Dans la modélisation de l'évolution du travail d'Alain Touraine, le « système technique de travail » se substitue progressivement au système précédent, au fur et à mesure du développement de l'automatisation et de la diffusion d'un nouveau modèle d'entreprise. La notion de qualification change à nouveau de contenu pour désigner la capacité à comprendre et maîtriser non seulement la situation de travail mais aussi et surtout le « système social d'entreprise ». Les dimensions sociales et relationnelles de la qualification deviennent prépondérantes dans la mesure où le travail direct étant de plus en plus assuré par les machines automatisées, ce sont les tâches d'entretien, de prévention, de gestion et de communication qui deviennent décisives pour la réussite de l'entreprise. Cette tendance est encore renforcée par la diffusion massive de l'informatique dans toutes les activités au cours des années 1970 et 1980. L'informatisation de la gestion de la production, mais aussi de toutes les activités commerciales et financières, fait de la maîtrise de l'information une ressource essentielle de la vie des entreprises. De ce fait, la qualification est de plus en plus liée à l'acquisition de connaissances générales et techniques permettant la maîtrise des savoirs et langages de base et la responsabilité des équipements sur lesquels reposent les activités de l'entreprise. L'accord signé par les partenaires sociaux de la métallurgie (UIMM) en 1975 obéit à cette logique des critères classants prenant en compte la complexité des tâches et le degré de responsabilité des salariés.

Qualification et formation : diplôme* et salaire

On comprend dès lors pourquoi, dans la dernière période, en France, la qualification devient de plus en plus souvent synonyme, dans le langage courant, de niveau scolaire, voire de « niveau de diplôme ». Cette tendance à privilégier les connaissances générales, du fait des évolutions des techniques et de l'organisation, est encore renforcée par la crise de l'emploi*. Le diplôme sert de plus en plus souvent de « filtre » à l'embauche pour les employeurs soucieux de se prémunir contre une main-d'œuvre insuffisamment préparée à faire face aux changements et à s'adapter aux évolutions. Mais cette attitude, dès lors qu'elle se généralise, provoque des effets pervers redoutables : exclusion durable de l'emploi des salariés les moins diplômés ou des jeunes sans diplôme, déclassement à l'embauche de jeunes diplômés affectés à des tâches toujours peu qualifiées, perte de l'expérience professionnelle accumulée par les anciens OS ou ouvriers de métier disqualifiés, difficulté pour certains diplômés de s'adapter aux contraintes productives de l'organisation...

C'est l'une des raisons pour lesquelles on parle, au cours des années quatre-vingt, de crise des qualifications, le terme même étant de plus en plus souvent rejeté — notamment par les employeurs — au profit de celui de « compétence* ».

Les multiples évolutions de l'organisation* du travail et les transformations diverses dans la gestion des entreprises ont mis à l'ordre du jour la question du dépassement du taylorisme vers de nouveaux « modèles productifs » et de nouveaux modes de gestion de l'emploi. C'est à l'intérieur de cette dynamique que s'est diffusé ce nouveau « modèle de la compétence* » destiné, explicitement ou non, à se substituer à l'ancien « système de classification » fondé sur la négociation collective de correspondances entre les « niveaux de diplômes* professionnels » et les « niveaux de qualification » reconnus. L'affaiblissement du syndicalisme dans la société française depuis le début des années soixante-dix, les modernisations technologiques mais aussi la « réhabilitation de l'entreprise » qui s'opère, sous un gouvernement de gauche, au cours des années quatre-vingt, constituent des éléments importants des tentatives de remplacement de la qualification par la compétence.

L'un des enjeux essentiels de ce débat concerne la formation. Le mouvement de rapprochement entre l'école et l'entreprise met de plus en plus explicitement à l'ordre du jour la question du partage des tâches éducatives entre le système* scolaire et l'ensemble des autres acteurs sociaux, le patronat revendiquant un rôle croissant dans la formation* professionnelle initiale et continue des salariés. Le thème de la compétence* qui tend souvent à se substituer à celui de qualification correspond ainsi, partiellement au moins, à la volonté des employeurs de récupérer la maîtrise de cette évaluation sociale — et d'abord salariale — des capacités mises en œuvre par leurs salariés dans le travail. En tentant de déconnecter la possession de diplômes* professionnels de la détermination de la classification et du salaire, les employeurs infléchissent la définition traditionnelle de la qualification vers la seule évaluation* par l'employeur des savoirs effectivement mis en œuvre par les salariés dans leur travail sur la base des contributions aux résultats de l'entreprise. Ainsi, ce nouveau modèle est-il lié à des procédures d'individualisation des salaires à partir d'évaluations régulières de la hiérarchie et de la déconnexion entre promotion et ancienneté. Au travers des contrôles et évaluations individuels de performance, des entretiens d'embauche puis des entretiens annuels, des « bilans de compétences », c'est en fait une nouvelle logique de la qualification qui s'introduit en rupture avec les règles antérieures de la négociation collective et des correspondances négociées entre formation, classification et salaire.

Mais les problèmes liés à l'évaluation* des « compétences* » sont loin d'être résolus. Comme le montrent les recherches sur l'application des accords Cap2000 dans la sidérurgie et d'autres cas, la « logique compétence » ne peut se substituer totalement à la reconnaissance des qualifications. Les conventions collectives de branche et les accords d'entreprise continuent à

fournir des cadres et des classifications indispensables à la gestion de l'emploi, même individualisée. On assiste ainsi plutôt à une diversification des pratiques liant les qualifications collectives aux compétences individuelles, à un mixage entre des références négociées et légales et des innovations locales et plus ou moins formalisées.

Références

- COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN (1976). *La Qualification, de quoi parle-t-on ?* Paris, La Documentation française.
- DUBAR C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 3 éd., 2000.
- DUBAR C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- FRIEDMANN G. (1964). *Le Travail en miettes*. Paris, Gallimard, 2^e éd.
- NAVILLE P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.
- TOURAINE A. (1954). *L'Évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, Paris, Éd. du CNRS.
- ZARIFIAN P. (2002). *La Logique compétence*. Paris, Liaisons sociales

QUESTIONNAIRE (QUESTIONNAIRE, INVENTORY)¹

L'application de questionnaires est un moyen très répandu de recueillir des informations sur des individus. Les informations recherchées peuvent être factuelles et porter sur des caractéristiques de situation (comme dans les recensements). Elles peuvent aussi solliciter les capacités d'analyse et d'introspection des personnes, les questions portent alors sur les attitudes, les opinions, les valeurs, les comportements... (comme dans les sondages d'opinions et les enquêtes, ou encore dans les investigations psychologiques). On peut utiliser des questionnaires sous forme d'entretiens*. Cet usage varie avec les intentions de l'interviewer. Dans les entretiens semi-directifs, la liste des questions (on parle souvent de « grille d'entretien ») indique seulement les points qui doivent être abordés au cours de l'entretien et elles n'ont pas à être posées telles quelles ou dans un ordre particulier. Il en va autrement dans les entretiens directifs où l'interviewer prend peu de libertés avec les questions prévues, se limitant le plus souvent à s'assurer qu'elles ont été bien comprises et à inciter éventuellement l'interviewé à fournir des réponses plus détaillées. Les questionnaires — et c'est le cas des questionnaires psychologiques : questionnaires de personnalité*, d'intérêts*, de valeurs* — peuvent aussi être appliqués, individuellement ou collectivement, sans intervention extérieure. La personne se voit alors remettre un document écrit où figurent les questions et elle y répond sans interagir avec celui qui les pose. On parle alors de questionnaires-papier... qui peuvent être informatisés, et ils le sont d'ailleurs fréquemment. Ce sont ces questionnaires qui retiendront notre attention.

1. Par Michel Huteau.

Les diverses formes de questionnement

On distingue classiquement les questionnements ouverts et les questionnements fermés. Avec des questions ouvertes, le sujet répond comme il l'entend, il emploie des termes personnels et donne à ses réponses une extension variable. Avec des questions fermées sa réponse est contrainte et ne peut s'exprimer que dans le format prévu par le constructeur du questionnaire. Le questionnement ouvert est généralement plus riche dans les entretiens, surtout lorsque les questions ne sont pas trop précises. Mais dans les questionnaires-papier, répondre par écrit à des questions ouvertes suppose que l'on dispose de beaucoup de temps et que l'on possède de bonnes capacités d'expression écrite. Ces conditions étant loin d'être toujours réunies, on préfère généralement des questionnements fermés où le sujet doit choisir entre plusieurs réponses qui lui sont proposées (questions à choix multiples ou QCM). Les réponses ainsi recueillies se prêtent aussi beaucoup plus facilement à des traitements statistiques. Tous les questionnaires psychologiques (à l'exception de quelques questionnaires projectifs peu appliqués, comme les phrases à compléter par exemple) sont constitués de questions fermées.

Les questions fermées sont de plusieurs types. Dans le cas le plus simple on présente au sujet un énoncé et il doit simplement dire s'il est d'accord ou non avec lui, ou si cet énoncé le décrit ou non. Pour corriger la brutalité de ces jugements dichotomiques on donne souvent une possibilité de réponse neutre (« je ne sais pas ») qui traduit l'hésitation ou l'impossibilité de répondre dans le cadre proposé. Parfois le sujet doit répondre en termes de fréquence ou d'intensité en utilisant les degrés d'une échelle. On lui demandera par exemple si, dans une situation spécifiée, il a tel ou tel mode de réaction « jamais », « quelquefois », « souvent », « toujours » ; ou encore s'il ressent telle ou telle émotion « pas du tout », « très faiblement », « faiblement », « assez fortement »... Les échelles de ce genre peuvent posséder un nombre d'échelons variable. On peut avoir le sentiment qu'en augmentant le nombre d'échelons on obtient une information plus fine, mais généralement le mode de définition des échelons rend ce gain de précision tout à fait illusoire. On peut aussi demander au sujet de choisir parmi plusieurs propositions celle qui le décrit le mieux ou celle avec laquelle il est le plus en accord. On peut encore lui demander d'ordonner, selon des critères spécifiés, plusieurs propositions.

Biais et tendances de réponse

Les réponses fournies à des questionnaires peuvent être ambiguës ou biaisées. Une première source de difficultés provient des termes utilisés qui n'ont pas forcément la même signification pour tout le monde. Lorsqu'on demande à quelqu'un s'il se fait facilement des amis, il n'est pas du tout

certain que « facilement » et « amis » gardent le même sens d'un individu à l'autre. Les adverbes indiquant des fréquences n'ont pas la même signification pour tous : pour certains « fréquemment » signifie dans 50 % des cas, pour d'autres dans 80 %. Le choix des termes peut entraîner des effets de distorsion systématiques. C'est ainsi par exemple, dans notre culture, que les propositions d'« interdire » seront plus fréquemment rejetées que celles de « ne pas autoriser ».

Certains sujets ont tendance plus que d'autres à fournir des réponses biaisées. Deux de ces tendances de réponse ont particulièrement retenu l'attention : la tendance à l'acquiescement et la tendance à donner des réponses socialement désirables. La tendance à l'acquiescement consiste à répondre plus souvent « oui » plutôt que « non » ou « vrai » plutôt que « faux » en cas d'hésitation. Elle est particulièrement marquée lorsque les questions sont ambiguës ou font appel à l'imagination. Il existe une tendance inverse (« la réponse est non, répétez-moi la question... », nous dit Woody Allen) mais elle est moins fréquente. Dans les questionnaires constitués d'une série d'items destinés à repérer une dimension il est facile de corriger cette tendance, il suffit de veiller à ce que les réponses « oui » et les réponses « non » contribuent également à la définition de chacun des pôles de la dimension.

La tendance à donner des réponses socialement désirables (désirabilité sociale) consiste à fournir des réponses biaisées dans le sens d'une valorisation de l'image de soi. Si l'on excepte les cas de sélection où le sujet, tout à fait délibérément, peut chercher à donner une image de lui-même positive ou négative selon qu'il souhaite ou non être retenu, cette tendance est inconsciente. Elle se manifeste lorsqu'on doit se décrire au moyen d'attributs de personnalité proposés. Certes, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans les questionnaires de personnalité, mais toutes les réponses ne sont pour autant également valorisées dans le milieu social auquel appartient le sujet (on juge assez généralement, par exemple, qu'il est préférable de ne pas être trop anxieux). Deux méthodes sont couramment utilisées pour contrôler cette tendance à donner des réponses socialement désirables. La première consiste à évaluer sa force et à considérer qu'au-delà d'un certain seuil elle contamine vraisemblablement les réponses des sujets qui deviennent alors invalides. Pour cette évaluation on a construit des échelles (parfois assez improprement appelées « échelles de mensonge ») constituées de propositions relativement peu désirables mais qui devraient être acceptées par quasiment tout le monde (par exemple : vous avez déjà menti). Plus le sujet considère que ces propositions ne le décrivent pas, plus il manifeste sa tendance à donner des réponses socialement désirables. La seconde méthode consiste à construire le questionnaire de telle sorte que la tendance ne puisse pas se manifester en utilisant la technique du « choix forcé ». Dans le cas, le plus simple le sujet doit choisir entre deux descriptions également désirables ou indésirables celle qui le décrit le mieux.

Si les tendances de réponse sont des sources de biais dans l'évaluation, elles peuvent aussi être considérées comme des manifestations de la personnalité du sujet. Vue sous cet angle, l'échelle de désirabilité sociale devient un test objectif de personnalité. On a montré que la désirabilité sociale résultait d'un besoin d'être approuvé par autrui.

La construction des questionnaires psychologiques

La plupart des questionnaires de personnalité et d'intérêts et quelques questionnaires de valeurs se proposent de situer les individus sur des dimensions : les traits. Quelques-uns d'entre eux classent les individus dans des catégories : les types. Mais cette distinction est assez secondaire dans la mesure où les types proviennent généralement de la segmentation d'un trait et non, comme ce serait préférable, du regroupement d'individus similaires selon divers points de vue (par exemple occupant des positions voisines sur plusieurs dimensions). C'est ainsi que l'on considère, par exemple, que ceux qui ont un score sur le trait extraversion en deçà de la moyenne appartiennent au type « introverti » et ceux qui ont un score au-delà au type « extraverti ».

Ces questionnaires, tout comme les tests*, sont construits selon les méthodes psychométriques. Il faut d'abord s'assurer de l'existence du trait postulé. Le contenu des divers items du questionnaire est défini en fonction de l'idée que l'on se fait du trait. On pensera, par exemple que les items de la dimension introversion-extraversion doivent être relatifs à la sociabilité, l'impulsivité, l'activité, l'entrain et l'excitabilité. Si l'on constate que les réponses témoignant à chaque item de l'extraversion ont tendance à être associées (intercorrélations entre les items notables, corrélations fortes entre chaque item et le score total fortes...), on admettra que la dimension existe. Sinon il faudra éliminer des items dont la formulation paraît peu adaptée. On pourra même être amené à remettre en cause la définition initiale de la dimension. Lorsque la dimension existe on peut alors convenir de calculer un score total à partir des réponses à chaque item. Les scores sont étalonnés, ce qui permet de situer les sujets parmi un groupe de référence. Comme pour la mesure de l'efficacité intellectuelle, ce type de mesure se réduit en fait à une simple ordination des sujets et les unités que l'on utilise sont conventionnelles.

Les évaluations ainsi obtenues peuvent être caractérisées par leur fidélité et leur validité. La mesure sera dite fidèle si elle est peu sensible à ces facteurs aléatoires que sont le moment de la passation et le choix de certains items plutôt que d'autres. Les questionnaires psychologiques ont en général une bonne fidélité. La validité, dans ce secteur de l'évaluation, comme dans les autres peut être empirique et théorique. Les traits de personnalité, comme les intérêts et les valeurs, permettent de prédire l'orientation de la conduite vers certains types d'activités plutôt que vers d'autres. Mais ce sont de médiocres prédicteurs de la réussite dans ces activités et plus généralement

de l'adaptation aux études et aux professions. D'un point de vue théorique, la mesure sera valide si les idées que l'on a sur le trait sont suffisamment précises et exactes. Les questionnaires psychologiques, fondés sur l'introspection, nous renseignent directement sur l'image que l'individu se fait de lui-même et plus indirectement sur la manière dont il se comporte. S'interroger sur la relation entre cette représentation et les conduites effectives, c'est étudier un aspect de la validité des questionnaires.

De très nombreux questionnaires psychologiques sont construits selon ces principes et permettent de situer les sujets sur des dimensions : les traits. On dispose de plusieurs questionnaires, permettant de repérer la position du sujet sur les grands traits de personnalité de la théorie des *big five* (voir l'article « Personnalité ») : extraversion, stabilité émotionnelle, amabilité, conscience, ouverture d'esprit. L'observation peut s'affiner en portant sur des sous-dimensions (ou sur des facettes de chaque trait). L'amabilité, par exemple, pourra se décomposer en confiance, loyauté, altruisme, acquiescement, modestie et attention. D'autres questionnaires portent sur des ensembles de traits définis différemment. Dans un questionnaire classique, surtout utilisé en psychopathologie, le MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*), les traits sont définis en référence à des groupes pathologiques (hypocondrie, dépression, hystérie...). Enfin, certains questionnaires sont centrés sur des processus et des traits particuliers, les stratégies face au stress (*coping*) par exemple. Il existe de nombreux questionnaires d'intérêts* professionnels. La plupart situent les sujets sur les six dimensions de la typologie de John Holland : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel. Les questionnaires de valeurs, qu'il s'agisse de valeurs relatives à la vie professionnelle ou de valeurs plus générales, sont assez fréquemment construits selon la même méthodologie psychométrique (dans certains cas on se contente de proposer une liste de valeurs et le sujet doit les ordonner). Il en va de même des questionnaires de motivation* et des questionnaires destinés à évaluer le degré de maturité* vocationnelle. Enfin, on a proposé d'évaluer certaines formes d'intelligence au moyen de questionnaires. Celui de Bar-On, par exemple, consacré à l'intelligence émotionnelle, comporte quinze échelles. Certaines concernent des traits qui relèvent de l'intelligence émotionnelle au sens strict : conscience de ses propres émotions, empathie, contrôle des impulsions, tolérance au stress, qualité des relations interpersonnelles. D'autres correspondent davantage à des traits de personnalité : affirmation de soi, indépendance, optimisme...

Tous les questionnaires ne visent cependant pas à situer les individus sur des traits généraux (approche normative). Certains, il est vrai peu utilisés, se situent dans un cadre intra-individuel (ou ipsatif). Citons deux exemples : le REP-test (*Role Construct Repertory Test*) de G. Kelly et les Q-sort. Dans le « test » de Kelly (qui n'est pas véritablement un test) on propose au sujet une liste de rôles présents dans son environnement social (votre père, un voisin que vous n'aimez pas...). Les rôles sont présentés par triades et le sujet

doit indiquer les deux rôles qui se ressemblent le plus et justifier sa réponse tant pour la ressemblance que pour la dissemblance. On obtient ainsi un échantillon des dimensions (*constructs*) que le sujet utilise pour conceptualiser le monde social. Les individus diffèrent non seulement par la nature des dimensions qu'ils utilisent mais aussi par leur organisation. Un Q-sort est composé d'une série de descripteurs de la personnalité (généralement une centaine). Le sujet doit indiquer si ces descripteurs le décrivent plus ou moins bien. On précise le nombre d'échelons à utiliser et le nombre de descripteurs à placer à chaque échelon.

L'usage des questionnaires dans le domaine de l'orientation

Les questionnaires psychologiques peuvent être utilisés comme outils de diagnostic et les plus anciens ont été explicitement mis au point dans cette perspective. Ils sont alors pour le conseiller des moyens de mieux connaître le consultant. Synthétisées avec des informations provenant d'autres sources, les données des questionnaires contribuent à l'élaboration d'un conseil*. Aujourd'hui cet usage n'est plus le plus fréquent. Dans le cadre de l'éducation* à l'orientation et des bilans* les questionnaires psychologiques sont d'abord des techniques qui permettent au consultant de mieux se connaître et d'utiliser cette connaissance pour explorer* les possibles, définir des préférences et esquisser un projet*. Leur application est souvent associée à l'entretien : les résultats sont discutés, nuancés, voire même contestés. Ceci suppose qu'ils soient présentés sous une forme intelligible et que la manière dont ils ont été obtenus soit bien comprise par le consultant. Notons que les conseillers d'orientation peuvent aussi utiliser dans des buts assez précis des questionnaires qu'ils ont eux-mêmes construits et qui sont moins élaborés que ceux qui viennent d'être évoqués : par exemple, pour cerner les connaissances et représentations initiales avant la mise en place d'un programme d'information, pour faire le bilan de la fréquentation d'un salon, pour évaluer l'effet d'une intervention...

Références

- HUTEAU M. (2006). *Psychologie différentielle. Cours et exercices*. Paris, Dunod.
- BERNAUD J.-L. (1998). *Les Méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris, Dunod.
- SINGLY F. DE (2005). *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris, Colin.
- VRIGNAUD P., BERNAUD J.-L. (2005). *L'Évaluation des intérêts professionnels*. Sprimont (Belgique), Mardaga.

(De nombreux questionnaires sont édités et commercialisés par les Éditions du Centre de psychologie appliquée (ECPA) : www.ecpa.fr)

RECHERCHE EN ORIENTATION (RESEARCH IN CAREER DEVELOPMENT, SOCIAL REPRODUCTION AND CAREER COUNSELING)¹

L'expression « recherche en orientation » fait référence à un ensemble de travaux visant à développer les connaissances dans les domaines 1) de la répartition des jeunes dans les diverses formations et des adultes dans les différents emplois, 2) de la réflexion et de la conduite des individus en vue de donner une direction déterminée à leur vie et 3) des modalités institutionnelles ou personnelles d'accompagnement dont peuvent bénéficier les personnes à cette occasion. Ces investigations sont conduites du point de vue et dans le cadre des problématiques respectives des différentes sciences humaines et sociales (principalement psychologie, sociologie, économie, sciences politiques, histoire, etc.). Elles s'appuient sur les diverses méthodologies en usage dans ces disciplines (quantitatives, qualitatives, recherches actions, etc.). Certaines institutions de recherche et revues scientifiques sont spécialisées dans ces travaux (qui sont aussi produits par certaines équipes généralistes et qui peuvent également donner lieu à publication dans des revues scientifiques relevant d'un champ disciplinaire défini).

Recherches sur l'orientation « répartition » et l'insertion

Ces travaux portent sur les facteurs et processus de répartition des individus — notamment en fonction de leur origine sociale et de leur sexe — dans les

1. Par Jean Guichard.

différentes voies de formations et fonctions professionnelles. Ces formations et professions sont d'inégales valeurs sociales. Les sous-populations qui y accèdent ne sont généralement pas représentatives de la population générale (par exemple, surreprésentation des femmes dans les métiers des soins et de l'éducation et des hommes dans ceux des sciences et techniques, surreprésentation d'élèves d'origine sociale privilégiée dans les classes préparatoires aux grandes écoles, etc.). Les recherches visent à expliquer de tels phénomènes en les « modélisant » dans différents cadres théoriques. Par exemple, il y a une quarantaine d'années, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (notamment dans *Les Héritiers*, 1964 et *La Reproduction*, 1970) mirent en évidence le rôle de la détention d'un certain capital de la culture considérée comme « légitime » dans une société (celle des membres des couches sociales dominantes) dans l'accès aux formations (et par la suite : aux professions) les plus valorisées socialement. Dans les mêmes années, Christian Baudelot et Roger Establet (dans *L'École capitaliste en France*, 1971) soulignèrent le poids des facteurs économiques et financiers. Quant à Raymond Boudon (dans *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, 1973), il s'attacha à décrire le rôle des stratégies individuelles de prise de décision dans ces processus. Depuis, certains travaux se sont plus précisément intéressés au rôle joué dans ces phénomènes par l'architecture des système scolaire et par les types de procédures* de répartition des élèves (par exemple M. Duru-Bellat dans *Le Fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, 1988 ou A. Prost dans *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, 1986).

De nombreuses recherches et études relatives au travail et à l'emploi ayant une incidence directe sur l'orientation professionnelle sont conduites au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) et dans ses dix-huit centres régionaux implantés dans des équipes de recherches universitaires. Ces travaux portent sur la production et les usages de la formation* continue (rôle de la formation dans les politiques de gestion des ressources humaines, conditions d'accès à la formation continue, construction et fonctionnement du marché de la formation continue), l'évolution des professions et du marché* du travail (dynamique des professions en lien avec les transformations des organisations et de la production, mobilités individuelles sur le marché du travail, formes d'organisation du marché du travail...), les rapports entre le travail et la formation (relation entre l'évolution du travail et les contenus de formation, politiques de gestion des ressources humaines, identification des compétences produites en situation de travail, analyse de systèmes de certification...). Le CEREQ conduit aussi des recherches sur l'insertion* professionnelle des jeunes. Dans le cadre du CEREQ, un Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA), permet, au moyen d'enquêtes régulières, de préciser les parcours d'insertion. Les données de ces enquêtes permettent également de mesurer l'impact des dispositifs

publics d'aide à l'insertion et de suggérer des mesures pour les améliorer. Depuis la fin des années soixante-dix, avec la montée du chômage*, la question de l'insertion des jeunes et de la relation entre la formation* et l'emploi est devenue des thèmes de recherches majeurs comme en témoignent notamment l'ouvrage de Lucie Tanguy, *L'Introuvable Relation formation-emploi. Un état des recherches en France* (1986) et celui de Chantal-Nicole Drancourt et Laurence Roulleau-Berger, *L'Insertion des jeunes en France* (1995).

D'autres recherches ont adopté une perspective microsociologique pour décrire certains des processus déterminant la réussite scolaire et, par voie de conséquence, l'orientation — répartition des élèves. On s'est ainsi intéressé au rôle des pratiques enseignantes (V. Isambert-Jamati, *Les Savoirs scolaires*, 1990), à la fabrication de l'excellence scolaire (titre d'un ouvrage de Ph. Perrenoud, 1984), à la « subjectivation » par l'expérience scolaire des jeunes (F. Dubet et D. Martuccelli : *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, 1996), aux rapports aux savoirs et à la connaissance (B. Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, 1997), etc.

Recherches sur les conduites d'orientation des individus

Ces travaux s'inscrivent le plus souvent dans une perspective psychologique (mais, parfois, sociologique). Ils visent à répondre à des questions de trois types :

- comment concevoir la liaison entre individus et contextes* (environnements) professionnels, de loisirs, etc. ?
- quels sont les processus et facteurs sous-jacents aux développements des carrières* professionnelles et personnelles et, plus généralement, à la construction de soi ? S'agissant des jeunes : quels sont les processus et les facteurs de la construction (et de la détermination) de leurs intentions d'avenir ?
- quels sont les processus et les facteurs en jeu lors des transitions* marquant l'existence ?

La première question est celle qui a donné lieu au plus grand nombre de travaux depuis le début du xx^e siècle. En France, ceux-ci ont été le plus souvent réalisés à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, sous l'impulsion d'Henri Piéron, puis de Maurice Reuchlin. Les premières réponses furent données en termes d'aptitudes, d'intérêts (professionnels) et de valeurs (professionnelles). Les travaux de recherche (qui donnèrent lieu à la construction de nombreux tests) portèrent alors sur la meilleure manière de décrire les aptitudes, intérêts ou valeurs. Ils visaient également à repérer de grandes dimensions sous-jacentes susceptibles de les

structurer. Les modèles de la correspondance personne-environnement de René Dawis et Lloyd Lofquist (voir « appariement ») ou de l'hexagone des types de personnes et d'environnement de John Holland (voir « intérêts professionnels ») prolongent aujourd'hui cette perspective. Dans les années soixante-dix, Michel Huteau renouvela la conception de la relation individu — profession (ou environnement) : celle-ci — désormais vue en termes de représentations — consiste en un appariement* entre des représentations de soi et des représentations des professions.

De nombreux travaux ont été développés à partir des années cinquante pour répondre aux questions du deuxième type mentionné ci-dessus. Le modèle le plus « englobant » dans ce domaine fut, pendant de nombreuses années, celui de Donald Super du « développement de la carrière dans l'espace et le temps de la vie ». Il peut être qualifié « d'englobant » en ce sens qu'il intègre des travaux de nombreux auteurs (par exemple, ceux de Robert Havighurst, Bernice Neugarten ou de Daniel Levinson relatifs aux étapes de la vie adulte). Le modèle de la carte* cognitive des professions de Linda Gottfredson a apporté un éclairage intéressant à la question de la formation des intentions d'avenir des jeunes. Certains auteurs (par exemple, John Krumboltz ou bien Gail Hackett, Steven Brown et Robert Lent) se sont intéressés à la genèse de certaines représentations ou habiletés entrant en jeu dans les prises de décision d'orientation : des généralisations d'observation de soi, des habiletés d'approche de la tâche, des sentiments de compétences, des attentes de résultat, etc. Certaines recherches portent plus spécifiquement sur les processus de prise de décision* en orientation (par exemple, celles de Itamar Gati ou d'Étienne Mullet) ou sur les facteurs d'indécision (ainsi Yann Forner). Bernadette Dumora a décrit la genèse de deux processus fondamentaux présidant à la formation des représentations d'avenir des jeunes : la réflexion comparative et la réflexion probabiliste (qui se conjuguent avec plus ou moins de bonheur dans une réflexion implicative). Jean Guichard a souligné le rôle de la socialisation dans un champ structuré — comme l'est un système* scolaire — dans la construction de certains de ces schémas cognitifs. Dans la dernière période, les références constructivistes ou constructionnistes (voir « Construction de soi ») ont pris une place croissante dans ces approches : on étudie ainsi (pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage de Claude Dubar (1998), *La Socialisation*) la « construction des identités sociales et professionnelles ».

Enfin, avec le fort développement de la précarité*, de nombreuses personnes sont désormais confrontées à la nécessité de devoir faire face à plusieurs reprises dans leur existence à des transitions* professionnelles (suite à un licenciement, par exemple) ou personnelles (suite à un divorce, par exemple). Des travaux de recherche se sont développés visant à comprendre les processus en jeu dans ces transitions qualifiées de « psychosociales » par C. Murray Parkes. Nancy Schlossberg a étudié les différentes stratégies mises en place par les personnes pour y faire face.

Recherche sur les pratiques sociales d'aide à l'orientation (dans leurs dimensions personnelle et institutionnelle)

Les travaux dans le domaine des pratiques sociales d'aide à l'orientation (dans leurs dimensions personnelles) visent à répondre à des questions telles que : comment aider les personnes à s'orienter ? quelles pratiques mettre en place ? en référence à quels modèles théoriques ? certaines pratiques dans ce domaine atteignent-elles mieux que d'autres leurs objectifs auprès de certains publics ? pour quelles raisons ? Quels sont les facteurs et processus permettant de rendre compte de ces différences ? etc. Ces questions renvoient toutes à la question de l'élaboration, de l'analyse et de l'évaluation de ces pratiques. Les interrogations correspondantes dans le domaine institutionnel portent sur l'organisation des dispositifs et des institutions — ou des programmes — les mieux à même de permettre l'effectuation de ces pratiques : quelles institutions ou dispositifs mettre en place ? comment les organiser pour obtenir un résultat optimal ? comment les financer ? à quelles ressources humaines faire appel ? comment s'assurer de la qualité des prestations ?

Les travaux français dans ces deux domaines sont quasi inexistantes, à l'exception de quelques-uns relatifs, d'une part, à l'évaluation de pratiques d'éducation en orientation et, d'autre part, à l'histoire des institutions et des activités d'orientation (notamment A. Caroff, *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France*, 1987 ou F. Danvers, *Le Conseil en orientation en France*, 1988). Ce constat peut être rapproché du chiffre de deux mille trois cents études américaines recensées en 1994 dans une revue de questions (citée par Heppner *et al.*, 1999, p. 403) relative aux travaux empiriques portant sur le lien entre les processus de conseil et leurs résultats. S'agissant de l'approche des politiques — en matière de services, de programmes, etc., dans le domaine de l'orientation — les principales réflexions apparaissent menées par des institutions supranationales telles que l'OCDE, la Banque mondiale, l'Union européenne (avec le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle : CEDEFOP). Le gouvernement canadien a impulsé pour sa part un organisme : la Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière qui étudie les politiques publiques en matière d'orientation.

Institutions et revues scientifiques

En France, il existe — depuis 1928 — un organisme spécialisé dans le domaine des recherches en orientation : l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle rattaché en 1941 au Conservatoire national des arts et métiers. La plupart des travaux qui y sont menés relèvent de la psychologie de l'orientation. D'autres organismes publics conduisent des

recherches en orientation. On peut citer, outre le CEREQ : l'Institut de recherche en économie de l'éducation, le Centre d'étude de l'emploi, la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail, etc. Par ailleurs, certaines équipes de recherches universitaires ou d'institutions comme l'École des hautes études en sciences sociales conduisent des travaux dans ce domaine. Comme il a été mentionné ci-dessus, certains organismes internationaux se préoccupent de recherche en matière d'orientation : l'OCDE, la Banque mondiale, le Bureau international du travail, le Bureau international de l'éducation, l'UNESCO, le CEDEFOP, le Conseil de l'Europe, etc.

La principale revue scientifique en langue française dans le domaine de l'orientation (tant par son ancienneté que par sa diffusion) est *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Elle est éditée par l'INETOP. S'y ajoute depuis plus d'une décennie la revue *Carriérologie* éditée par l'université du Québec à Montréal. D'autres revues scientifiques en langue française publient aussi des recherches dans le domaine de l'orientation. Notamment : la *Revue française de sociologie*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, *L'Année sociologique*, la *Revue française de pédagogie*, *Sociologie du travail*, *Éducation et formation*, *Formation Emploi*, *Le Travail humain*, *L'Année psychologique*, *Psychologie du travail et des organisations*, *Pratiques psychologiques*, *Psychologie et psychométrie*, *Revue européenne de psychologie appliquée*, etc. Parmi les revues de langue anglaise, on citera (en se limitant à celles qui accordent une place majeure aux recherches en orientation) : *British Journal of Guidance and Counseling*, *Career Development Quarterly*, *European Journal of Assessment*, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *International Journal for the Advancement of Counselling*, *Journal of Applied Psychology*, *Journal of Career Assessment*, *Journal of Career Development*, *Journal of Counseling and Development*, *Journal of Counseling Psychology*, *Journal of Vocational Behavior*, *The Counseling Psychologist*, etc.

Références

- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HEPPNER P.P., KIVLIGHAN JR. D.M., WAMPOLD B.E. (1999). *Research Design in Counseling* (2nd éd.). Belmont, CA, Wadsworth.
- SAVICKAS M.L., WALSH B. (éd.) (1996). *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. Palo Alto, CA, Davies-Black.

RECRUTEMENT PROFESSIONNEL (PERSONNEL SELECTION)¹

Le processus d'orientation conduit à l'entrée dans un emploi, soit à l'issue de la formation* initiale, soit au cours même de la vie professionnelle lors des réorientations qui paraissent souhaitables ou qui s'imposent. Le recrutement, ou la sélection professionnelle, est donc un moment fort des transitions* personnelles et professionnelles qui jalonnent la vie des individus.

Les procédures de recrutement

Elles sont très variables. Dans les petites entreprises, c'est l'employeur lui-même qui procède au recrutement à la suite d'un entretien et, éventuellement, après avoir demandé des références. Dans la fonction publique le recrutement des agents titulaires se fait par voie de concours avec des épreuves écrites et orales. Dans les grandes et moyennes entreprises le recrutement est pris en charge par des spécialistes de la gestion des ressources humaines appartenant au service du personnel de l'entreprise ou à des cabinets de consultants extérieurs. Si, d'une entreprise à l'autre ou d'un cabinet à l'autre, la démarche de recrutement obéit aux mêmes principes, elle peut néanmoins se réaliser par la mise en œuvre de techniques diverses.

Le recrutement se fait généralement en deux étapes. Au cours de la première étape, qui consiste en un examen sommaire de documents remis par les candidats (CV, lettre de motivation), que leur candidature soit spontanée ou sollicitée, une forte sélection est réalisée. Au cours de la seconde étape (et

1. Par Michel Huteau.

des étapes ultérieures lorsqu'il s'agit de recruter des cadres supérieurs) on procède à un examen plus approfondi des candidats retenus (entretien, application des tests...).

On part du principe que les candidats à un emploi sont inégalement aptes, pour des raisons diverses, à satisfaire aux exigences de cet emploi et que leur réussite, bien qu'elle dépende aussi de facteurs relatifs à l'environnement professionnel, sera fonction de certaines de leurs caractéristiques personnelles. Afin de réaliser le meilleur appariement* entre les personnes et les emplois (postes ou fonction) il faudra donc, dans un premier temps, déterminer les exigences des emplois en matière de caractéristiques personnelles. C'est l'objet de l'analyse du travail. Dans un second temps il faudra évaluer* les candidats à un emploi afin de déterminer dans quelle mesure ils possèdent les caractéristiques souhaitées. On retiendra évidemment ceux qui répondent le mieux aux exigences.

L'analyse du travail conduite à des fins de gestion du personnel consiste à décrire les tâches, les activités et les responsabilités afférant à un emploi et à en inférer les qualités souhaitables pour l'occuper. (L'analyse du travail à des fins ergonomiques ou de formation a d'autres objectifs.) Plusieurs méthodes peuvent être utilisées : entretiens individuels ou collectifs avec les professionnels ou avec la hiérarchie, questionnaires, usage de grilles d'analyse, observation des conduites... L'analyse du travail permettra aussi de définir des classes de postes ou de métiers ayant des exigences communes et pour lesquels on pourra donc appliquer les mêmes procédures de recrutement. Ses résultats pourront aussi conduire à la mise au point de situations d'évaluation proche de la situation de travail ou qui la simulent (essais professionnels). Les caractéristiques individuelles révélées par l'analyse du travail sont diverses : connaissances et compétences* professionnelles spécifiques, aptitudes, capacités ou habiletés plus ou moins générales, compétences particulières ou transversales, aspects ou traits de personnalité*, intérêts* et motivations*...

Pour les évaluer, celui qui procède au recrutement dispose de toute une gamme de méthodes plus ou moins bien adaptées à la détection des propriétés des individus recherchées : entretiens, examen du CV, des références, application de tests, de questionnaires de personnalité et d'intérêts, essais professionnels, examen de l'écriture... En général les recruteurs choisissent des méthodes bien acceptées par les candidats, pas trop coûteuses et qui, intuitivement, paraissent satisfaisantes. La validité des méthodes, c'est-à-dire leur capacité effective à prédire la réussite professionnelle est loin d'être toujours prise en compte. Certaines méthodes remplissent une fonction précise et bien délimitée (par exemple un essai professionnel visant à évaluer la maîtrise d'un logiciel), d'autres ont des finalités plus larges et plus floues (par exemple apprécier la personnalité à partir d'un entretien).

La validité des méthodes de recrutement

Afin d'éprouver la validité des diverses techniques utilisées dans le recrutement on s'assure, dans des études préalables, qu'elles permettent bien des pronostics acceptables de la réussite professionnelle. On se préoccupe beaucoup moins de la satisfaction* professionnelle. Il faut donc définir des critères de réussite. Lorsque c'est possible, on prend en compte des mesures directes de l'efficacité professionnelle (par exemple le volume des ventes pour un représentant de commerce). Parfois on utilise des évaluations indirectes, qui témoignent sans doute davantage de la satisfaction que de la réussite, comme le taux d'absentéisme ou l'instabilité professionnelle (*turn-over*). Le plus souvent on utilise les notations professionnelles, régulièrement attribuées par l'encadrement, qui déterminent la rémunération et la progression de carrière des personnels. Ces notations sont pour une large part subjectives, il est difficile de les rendre analytiques et elles sont peu précises (voir « évaluation »).

Les prédictions de la réussite professionnelle sont loin d'être parfaites car, comme cela a déjà été signalé, la réussite ne dépend pas seulement des caractéristiques personnelles évaluées. Mais la valeur des méthodes est très variable et les plus pratiquées sont les moins valides. Les méthodes qui ont la meilleure validité sont les essais professionnels, car ils sont proches de la situation de travail, et les batteries de tests d'aptitudes, car elles échantillonnent de nombreuses caractéristiques personnelles. L'entretien, tel qu'il se pratique habituellement, a une validité faible qui provient de l'absence de contrôle de la subjectivité de celui qui le conduit. La validité de l'entretien est améliorée lorsque les points à aborder ont été listés et que l'on privilégie ceux qui sont en rapport direct avec le poste à pourvoir et lorsqu'un effort est fait pour dépasser les premières impressions. Le CV et les références appellent des remarques voisines. La graphologie mérite une mention spéciale. Elle est très largement utilisée en France, notamment au moment du « premier tri », alors qu'elle l'est très peu ou pas du tout dans tous les autres pays. Or toutes les études réalisées le montrent sans équivoque, sa validité est quasi nulle.

Finalement les informations recueillies sur le candidat sont synthétisées afin d'aboutir à une décision. Il existe des méthodes dites actuariales qui combinent ces diverses informations en les pondérant de telle sorte que la prédiction soit maximisée. Elles ne sont pratiquement pas utilisées. Dans l'immense majorité des cas la synthèse est intuitive et présente l'inconvénient de donner un poids important à des informations souvent peu intéressantes comme les sentiments qui résultent du premier contact avec le candidat.

La pratique du recrutement pose de nombreux problèmes éthiques et déontologiques*. Les règles relatives à l'évaluation des personnes sont souvent rappelées : respect de la personne, compétence du recruteur, respect des réglementations, utilisation de méthodes fiables... Mais elles ne sont pas toujours applicables : la confidentialité, par exemple, est impossible puisque les résultats de l'évaluation doivent évidemment être transmis à l'employeur qui est celui qui décide en dernier ressort. Lorsque les règles déontologiques sont applicables elles ne sont pas forcément appliquées. Rejeter un candidat après un examen sommaire de son écriture ne témoigne pas particulièrement d'un souci d'utiliser des méthodes fiables, ni d'un respect excessif de la personne. L'usage de critères non pertinents, en contradiction avec les valeurs d'une société démocratique, conduit à des discriminations dont sont victimes les personnes âgées, les femmes et certaines populations issues de l'immigration (notamment, en France : maghrébine et, plus généralement, africaine).

Références

- AUBRET J., GILBERT P. (2003). *L'Évaluation des compétences*. Sprimont, Belgique, Mardaga.
- GAVAND A. (2002). *Le Recrutement dans tous ses états*. Paris, Éditions LPM.
- HUTEAU M. (2004). *Écriture et personnalité : approche critique de la personnalité*. Paris, Dunod.
- LÉVY-LEBOYER C. (2000). *Évaluation du personnel. Quelles méthodes choisir ?* Paris, Éditions d'organisation.
- LÉVY-LEBOYER C., HUTEAU M., LOUCHE C., ROLLAND J.-P. (2003). *Psychologie du travail*. Paris, Éditions d'Organisation.
- MOULIN M. (1992). *L'Examen psychologique en milieu professionnel*. Paris, PUF.

REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES (OCCUPATIONAL REPRESENTATIONS)¹

« Représentation » est sans doute le terme le plus fréquemment utilisé en psychologie. En psychologie cognitive les représentations *mentales* sont des modèles intériorisés de l'environnement et des actions que l'on peut exercer pour le modifier. On parlera par exemple de la représentation d'un énoncé linguistique, d'un problème, de l'espace. En psychologie sociale, les représentations *sociales* désignent une forme de pensée commune. On parlera par exemple de la représentation de la psychanalyse, de l'hygiène, du travail. Les représentations sociales sont aussi des représentations mentales mais relatives à des objets sociaux et fortement marquées par les rapports sociaux. Les représentations professionnelles sont des représentations sociales.

Les représentations sociales

Issue de la notion de représentation collective proposée par Emile Durkheim (1898), la notion de représentation sociale a été introduite en psychologie par Serge Moscovici dans une étude portant sur la représentation de la psychanalyse en 1961. Les représentations sociales sont des constructions cognitives relatives à la réalité sociale, socialement construites, partagées par les membres d'un groupe et jouant un rôle dans la communication et dans l'orientation de la pensée et de l'action. Ce sont des ensembles intégrés d'opinions, de croyances, d'attitudes, de connaissances, d'idées, d'images, de normes... relatives à un objet. Les attitudes constituent un niveau d'intégration inférieur et l'idéologie un niveau d'intégration supérieure. La variabilité entre les

1. Par Michel Huteau.

individus diminue et la cohérence de leurs points de vue augmente lorsque l'on passe d'un niveau moins intégré à un niveau qui l'est davantage.

Les représentations sociales sont généralement appréhendées à partir du discours du sujet : entretiens* directifs ou semi-directifs, questionnaires* ouverts ou fermés, associations libres. On procède parfois à l'analyse de documents privés (correspondances, journaux intimes...) ou publics (presse, romans...). Il arrive aussi, mais c'est très peu fréquent, que les représentations sociales soient inférées à partir des conduites.

La représentation est à la fois une activité de connaissance particulière qui a sa singularité (elle se caractérise notamment par les libertés qu'elle prend avec la logique...) et le produit de cette activité. En tant qu'activité de connaissance (ou que pensée sociale), la représentation sociale permet l'assimilation des informations nouvelles, elle donne un sens à des éléments d'information qui en sont dépourvus lorsqu'ils restent isolés (ancrage). Cette attribution de sens se fait généralement au prix d'une schématisation et d'une concrétisation des informations nouvelles qui facilitent grandement les processus de communication (objectivation). En tant que produit, la représentation sociale est un facteur qui détermine en partie l'orientation de la conduite. Lorsque celle-ci suppose une élaboration cognitive le facteur déterminant est davantage la réalité construite et représentée que la réalité objective. Il n'y a cependant pas de relation automatique entre représentation et conduite et il arrive que la discordance entre les représentations et le comportement soit flagrante. La représentation peut aussi se révéler être une rationalisation de la conduite. Étant partagées, les représentations sociales contribuent aussi à la constitution de l'identité sociale des groupes et à leur cohésion.

Contenus et organisation

Toute représentation est relative à un objet. Si tous les objets peuvent donner lieu à des représentations, les objets privilégiés sont des objets assez généraux, complexes, multidimensionnels et fortement présents dans les communications. Les représentations professionnelles portent d'abord sur les métiers* et les études qui y conduisent : comment sont-ils perçus et décrits, distingués, classés, hiérarchisés ? Elles concernent aussi des notions globales comme le travail ou la réussite, ou encore des phénomènes socio-économiques comme la qualification*, le chômage*, l'accès à l'emploi* ou l'orientation.

Structure cognitive, la représentation sociale peut être considérée comme un ensemble d'éléments cognitifs entretenant des relations particulières. Les éléments cognitifs ont des poids différents et certains sont plus importants que d'autres dans la détermination et la caractérisation de la représentation. Les relations entre éléments cognitifs peuvent être très diverses : relations orientées de causalité, d'implication, d'ordre, ou relations non orientées d'équivalence, de similitude de dissemblance. L'ensemble des métiers, par

exemple, est représenté sous forme d'une hiérarchie qui ordonne strictement les métiers selon qu'ils sont plus ou moins prestigieux, le prestige étant conçu comme une intégration d'attributs comme le revenu, la responsabilité, la qualification, la visibilité sociale. Dans ses grandes lignes la hiérarchie est à peu près universelle avec au sommet les métiers intellectuels qualifiés et à la base les métiers manuels peu qualifiés. Cependant, selon les groupes considérés, des différences notables apparaissent (voir l'article « Carte cognitive des professions »). Les individus appartenant à un groupe ont tendance à attribuer un peu plus de prestige à ce groupe que ceux qui n'y appartiennent pas. C'est ainsi que les ouvriers jugent un peu plus prestigieuse la profession « ouvrier » que les employés, ou encore que les lycéens d'une filière de terminale jugent plus prestigieux, relativement à l'ensemble des élèves de terminales, les métiers se situant dans le prolongement de cette filière (c'est dans les filières scientifiques qu'« ingénieur » sera le plus prestigieux).

On a montré que certains éléments de la représentation constituaient un noyau central et méritaient d'être privilégiés. Ces éléments sont peu nombreux, fortement liés entre eux, relativement décontextualisés. Parmi eux, on trouve les éléments normatifs comme les valeurs. Autour du noyau central, on rencontre des éléments périphériques nombreux, faiblement liés entre eux et contextualisés. Les éléments du noyau central ont plus de poids que ceux de la périphérie. Le noyau central détermine la signification des éléments périphériques, il assure ainsi la signification d'ensemble de la représentation ainsi que sa cohérence et sa stabilité. Les éléments périphériques, précisément parce qu'ils sont contextualisés, sont davantage en prise avec la réalité des situations et contribuent donc ainsi activement à la régulation des conduites. Ils jouent aussi un rôle de protection du noyau central. Pour un objet donné de la représentation, la nature du noyau central variera selon les groupes considérés. Chez les jeunes filles, par exemple, la représentation du métier d'infirmière s'organise plutôt autour de la technique des soins lorsqu'elles appartiennent aux classes moyennes, plutôt autour des relations interpersonnelles lorsqu'elles appartiennent aux classes populaires. La représentation de l'entreprise n'est pas la même selon que les sujets ont ou n'ont pas l'expérience de sa fréquentation. Pour des étudiants d'IUFM elle est d'abord perçue comme une organisation fortement hiérarchisée dont la finalité est le profit. Par contre, pour des étudiants de BTS technico-commercial qui ont fait des stages en entreprise et qui se destinent à y entrer, elle est d'abord perçue comme un lieu de travail dont la finalité est la production.

Les modes de description des professions qui viennent d'être évoqués n'impliquent pas fortement la personne. Certains travaux (voir Blanchard-Laville *et al.*, 1997) mettent en évidence qu'une (ou éventuellement quelques) profession peut être, pour un individu donné, l'objet d'un investissement « intime » de soi : cette (ou ces) profession(s) prend un sens particulier pour lui, compte tenu de son histoire personnelle, de ses valeurs, de ses attentes, etc. (Par exemple, tel lycéen verra le professeur de philosophie comme quelqu'un

qui peut aider les « jeunes à réfléchir et à construire une société plus juste ».) On pourrait qualifier d'« intimes » ces représentations qui semblent évoluer lentement (notamment en liaison avec une activité continuée de « personnalisation », c'est-à-dire d'écriture et de réécriture par la personne du sens de son existence).

La formation d'une représentation et son inscription dans la mémoire du sujet supposent que de nombreuses informations soient catégorisées. Dans la conception logique de la catégorisation, les classes sont définies par quelques traits de définition ; pour qu'un élément soit membre de la classe, il est nécessaire et suffisant qu'il les possède. En conséquence tous les éléments qui constituent la classe sont équivalents et les frontières entre les classes sont parfaitement nettes. Toutes les classes reliées par des relations d'inclusion ont un certain nombre de propriétés identiques qui leur sont communes. À cette conception logique de la catégorisation on a opposé une conception psychologique (Eleanor Rosch) qui repose sur deux principes : un principe d'économie et un principe de réalité. Pour des raisons d'économie cognitive, le sujet à intérêt à utiliser des classes très larges, c'est-à-dire à fonctionner à un niveau élevé d'abstraction. Mais les exigences d'une bonne adaptation conduisent souvent à tenir compte de la spécificité des situations, donc à choisir un niveau moins abstrait. Le sujet doit donc réaliser, c'est le premier principe, un compromis entre les exigences contradictoires de l'économie et de l'adaptation. Le second principe nous dit que les catégories ne sont pas artificielles mais dépendent de la structure du monde perçu. Dans cette conception de la catégorisation, il n'y a plus de caractères nécessaires et suffisants pour déterminer l'appartenance à une catégorie. Celle-ci est inférée à partir de plusieurs traits en corrélation qui ne sont pas forcément présents chez tous les exemplaires de la catégorie. Il découle de ceci que tous les exemplaires de la catégorie ne sont plus équivalents. Certains sont plus représentatifs de la catégorie que d'autres, ce sont des prototypes. Toutes les représentations de métiers sont centrées sur des prototypes dont les propriétés tendent à devenir celles de la catégorie. Pour les jeunes, y compris ceux qui fréquentent les filières technologiques, le prototype de l'ouvrier, par exemple, est l'ouvrier du bâtiment (gros œuvre) avec toute une série d'attributs négatifs. Tous les exemplaires de la catégorie peuvent être ordonnés sur un gradient de typicalité. Les frontières entre catégories deviennent floues. Si l'organisation interne des classes se complexifie, il en va de même pour les relations entre les classes. Le niveau hiérarchique qui permet la meilleure différenciation par catégorie à travail mental constant sera spontanément utilisé et privilégié (niveau de base).

L'évolution des représentations

Les représentations évoluent avec l'âge. Elles sont fonction du niveau de développement* psychologique du sujet, notamment de son développement

cognitif, et de ses expériences. Lorsque l'enfant acquiert la maîtrise d'opérations logiques comme la sériation, avec la transitivité, ou la classification, avec l'inclusion de classes, sa vision du monde devient plus structurée et plus complexe. Il en ira de même lorsque, un peu plus tard, il deviendra familier avec les notions de causalité et de probabilité. Prenons l'exemple déjà évoqué de la hiérarchie de prestige. À partir de l'adolescence*, tous les sujets ordonnent l'ensemble des métiers selon leur prestige à peu près de la même manière, et comme les adultes. Ce n'est pas le cas jusque vers 11-12 ans car cette norme sociale qu'est la hiérarchie de prestige n'est pas encore acquise. Lorsqu'on demande à des enfants de classer des métiers selon leur prestige, on ne se fait jamais bien comprendre : soit ils indiquent en premier lieu le métier du père ou celui qu'ils envisagent et mettent tous les autres sur le même plan, soit ils classent les métiers selon des critères stricts d'utilité sociale, soit encore ils attribuent le « prestige » à partir de la convenance supposée quant au sexe (pour les filles, les métiers les plus prestigieux sont les métiers perçus comme les plus féminins). Pour se mettre en place, la hiérarchie de prestige suppose une capacité à ordonner ces objets sociaux que sont les métiers et des capacités d'abstraction qui conduisent à faire du prestige le résultat de la synthèse de plusieurs attributs comme la durée des études, les revenus, la responsabilité dans le travail, etc.

De l'enfance à l'adolescence, et au cours même de l'adolescence, les représentations s'enrichissent, s'organisent, deviennent de plus en plus flexibles et de plus en plus décentrées par rapport à la perception ou à l'action. L'enrichissement des représentations se manifeste notamment par le fait de pouvoir citer un nombre plus important de métiers et de les décrire au moyen de critères plus nombreux. L'organisation croissante des représentations se traduit, entre autres, par un regroupement des descripteurs utilisés dans des catégories hiérarchisées. La plus grande flexibilité se traduit par la capacité à classer les métiers selon plusieurs points de vue. Enfin, le mouvement de décentration cognitive, qui s'accomplit tout au long du passage de l'enfance à l'adolescence, est bien repérable dans la nature des critères utilisés pour décrire les activités professionnelles. Alors qu'à la fin de l'enfance, ceux-ci concernent majoritairement la perception de l'activité professionnelle et celle de sa finalité immédiate, on voit apparaître de plus en plus fréquemment des critères correspondant à des propriétés peu visibles des professions comme les exigences en matière de formation, le statut, les échanges sociaux impliqués dans le travail... La décentration se manifeste aussi par la tendance à substituer une causalité objective à une causalité psychologique dans l'explication des phénomènes sociaux. C'est ainsi que le chômage sera moins fréquemment expliqué par la paresse des individus et davantage par la conjoncture économique.

Si l'évolution des représentations suit le développement cognitif, elle dépend aussi de l'expérience vécue qui correspond aux divers âges de la vie. Ceci, qui n'est guère surprenant, apparaît très clairement lorsque l'on compare

les discours tenus sur les métiers par de jeunes adultes encore scolarisés et par de jeunes adultes exerçant une activité professionnelle. Des descripteurs des métiers relatifs à l'ambiance du travail, aux rapports avec la hiérarchie, ou encore à la compatibilité entre la vie professionnelle et la vie familiale, fréquents chez les seconds sont pratiquement absents chez les premiers.

La dynamique des représentations

Si les représentations ne sont pas les mêmes aux grandes étapes du développement, elles sont aussi susceptibles de se modifier sur des périodes relativement brèves. Dans la mesure où les représentations ont une fonction adaptative, on pourrait penser qu'elles sont flexibles. Or il n'en est rien. Certes, certaines modifications se font sans problème lorsque les informations nouvelles ne mettent pas en cause la nature et la structure de la représentation qui, alors, s'enrichit progressivement. Mais il n'en va pas de même lorsque les informations nouvelles sont dissonantes et deviennent contradictoires avec la représentation. Les représentations, parce qu'elles manifestent un état d'équilibre — source de confort et d'économie cognitive — et parce qu'elles sont une des manifestations de l'identité, sont résistantes au changement. Diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour préserver la représentation et neutraliser les informations perturbatrices. Celles-ci, et c'est la stratégie la plus radicale, peuvent être purement et simplement ignorées. Elles pourront ne pas être perçues (perception sélective) ou être rapidement oubliées (oubli actif). Elles pourront aussi être minorées, relativisées, éventuellement à l'issue d'une recherche de nouvelles observations, recherche active mais orientée, afin que leur caractère perturbant soit atténué. Ces mécanismes de protection sont à l'œuvre lorsque le sujet est informé sur les études et les professions et constituent des obstacles à la correction des biais qui affectent la représentation.

La représentation des rapports sociaux entre professions, qui joue un rôle essentiel dans l'élaboration des préférences professionnelle des individus, ne semble pas pouvoir se transformer facilement. Par contre, la représentation d'une profession particulière peut être modifiée par la découverte de certaines de ses caractéristiques concrètes. On a pu observer, par exemple, qu'après un stage d'éducation* à l'orientation, des élèves deviennent capables d'énoncer un plus grand nombre d'attributs pour décrire les activités constitutives d'une profession. Leur représentation s'est donc diversifiée et enrichie. Mais leur jugement global sur cette profession et son estimation sur des dimensions sociales n'ont pas été modifiés (voir Hennequin *et al.*, 1998). Au cours du processus d'exploration*, soit spontanément, soit à la suite d'interventions de conseil* ou d'apports d'information*, le sujet est conduit à modifier ses représentations, mais cette modification, comme précédemment, porte sur les attributs d'une profession et non sur la place qu'elle occupe

dans l'ensemble des professions. Pour qu'une représentation soit modifiée à la suite d'un phénomène d'influence quelconque plusieurs conditions doivent être remplies. L'information nouvelle doit être adaptée à la représentation initiale, être crédible, le sujet doit y être exposé suffisamment longtemps... On sait que l'influence provenant d'un groupe majoritaire a un effet direct, immédiat mais peu durable (elle manifeste la crainte de s'écarter des normes sociales) tandis que celle qui provient d'un groupe minoritaire est plus profonde : elle a un effet indirect, différé, mais durable (la représentation a été restructurée à la suite d'un conflit cognitif). L'engagement durable dans des pratiques et dans des rôles sociaux nouveaux est un facteur de modification des représentations. C'est ainsi que la représentation du métier est fréquemment bouleversée lorsque l'on commence à le pratiquer, ce bouleversement a été décrit comme une « crise » de la représentation.

Références

- ABRIC C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C., SCHEIER D. (1997). « Doris, l'Histoire et les mathématiques ». In J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE et N. MOSCONI (éd.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 225-242). Paris, L'Harmattan.
- BONARDI C., ROUSSIAU N. (1999). *Les Représentations sociales*. Paris, Dunod.
- DOIZE W., PALMONARI A. (1986). *L'Étude des représentations sociales. Textes de base en sciences sociales*. Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- FLAMENT C., ROUQUETTE M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris, Armand Colin.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HENNEQUIN M.-P., GUICHARD J., DELZONGLE F., LÉVY V. (1998). « Une évaluation de la méthode DAPPT en classe de seconde ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 459-484.
- JODELET D. (1989). *Les Représentations sociales*. Paris, PUF.
- MOLINIER P. (2001). *La Dynamique des représentations sociales*. Grenoble, PUG.
- MOSCOVICI S. (1976). *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF (1^{re} éd. 1961).

REPRODUCTION (SOCIALE) (SOCIAL REPRODUCTION)¹

C'est l'ensemble des facteurs et processus conduisant au renouvellement — sans modification majeure — des structures fondamentales d'une société. La métaphore biologique — « reproduction » — conduit à souligner, d'une part, le caractère « vivant », évolutif, des sociétés, et, d'autre part, le fait que, par-delà les changements effectifs, des « mêmes » traits fondamentaux se maintiennent, et, tout particulièrement, les rapports et les écarts entre groupes sociaux.

Dans *Le Capital* (livre I, section 7, chapitre 23), Karl Marx (1867) souligne que « tout procès de production social est en même temps procès de reproduction. [...] Si la production possède la forme capitaliste, il en sera de même de la reproduction ». Selon Marx, dans la société capitaliste, le travailleur produit une plus-value qui, en permettant le renouvellement du capital du capitaliste, conduit à la reproduction des mêmes rapports sociaux fondamentaux.

École et reproduction sociale

La « reproduction de l'ordre établi » constitue une notion majeure de la sociologie de Pierre Bourdieu. Dans l'ouvrage qu'il a publié en 1970 avec Jean-Claude Passeron — *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* — l'accent est mis sur le rôle de l'école et de son organisation dans la reproduction sociale, à savoir dans le maintien des écarts entre groupes sociaux et des rapports de domination qui les lient.

1. Par Jean Guichard.

Selon cette analyse, l'école — loin de réaliser le projet républicain de réduire les inégalités* sociales — se borne à reproduire la structure de la distribution du capital culturel. Ce n'est donc pas parce qu'un plus grand nombre de jeunes (et notamment de jeunes d'origine modeste) bénéficie d'une scolarité plus longue que l'école se démocratise véritablement. L'accès massif aux études longues va de pair avec une évolution de l'organisation scolaire (du « champ scolaire ») permettant, malgré ces changements, de maintenir (à quelques exceptions près) les rapports entre groupes sociaux. Par exemple, l'obtention du baccalauréat était exceptionnelle pour un enfant d'ouvrier en 1950 (seulement 5 % d'une classe d'âge obtenaient ce diplôme). C'est aujourd'hui beaucoup plus fréquent (environ les deux tiers d'une classe d'âge obtiennent le baccalauréat). Mais plusieurs phénomènes concomitants ont conduit à transformer profondément la signification sociale de l'obtention du baccalauréat, qui, jusque dans les années cinquante, constituait la « barrière » (pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Edmond Goblot, *La Barrière et le Niveau*) marquant l'accès à — au minimum — la petite bourgeoisie. Premièrement, le « baccalauréat » constitue désormais un ensemble hétérogène de diplômes dont les valeurs sociales sont très différentes. Ainsi, le « baccalauréat scientifique » permet-il (aujourd'hui) d'accéder aux études supérieures les plus recherchées ; il donne aussi des chances accrues de réussir dans à peu près tous les types d'études supérieures. À l'opposé, certains « baccalauréats professionnels » apparaissent surtout ouvrir la voie vers des formes d'emplois précaires d'ouvrier ou d'employé. Deuxièmement, le lien entre l'origine sociale et le sexe, d'une part, et l'orientation vers tel ou tel baccalauréat, d'autre part, est très fort. Par exemple, la population des bacheliers S est constituée en grande partie de jeunes d'origine sociale privilégiée, alors que dans les baccalauréats professionnels se retrouvent surtout des élèves d'origine sociale modeste (notamment issus de l'immigration) : des filles dans les formations tertiaires et des garçons dans celles du secteur secondaire.

Habitus et violence symbolique

Ce sont les facteurs et processus sous-jacents à de tels phénomènes que Bourdieu et Passeron ont modélisé dans *La Reproduction*. Ils considèrent que l'école impose la culture des groupes dominants en la faisant reconnaître comme culture légitime : les attitudes, représentations et conduites des groupes socialement dominants sont considérées comme « normales », « naturelles », de « bon goût ». En cela, l'école constitue une *violence symbolique*. Elle proclame pourtant sa neutralité et son indépendance sociales. Mais cette proclamation est au principe même de la reproduction sociale qu'elle conduit. L'école méconnaît en effet les différences sociales et culturelles qui façonnent les comportements, conduites, attitudes, attentes, représentations, etc.

(les « habitus ») des élèves. Ceux-ci sont vus comme différents « individuellement », alors que leurs différences sont d'abord socialement et culturellement produites. Ainsi, les élèves issus des groupes socialement dominants font-ils le plus souvent preuve des qualités nécessaires pour réussir à l'école : facilité d'expression, aisance à mobiliser les références utiles, modes de rapport aux savoirs analogues à ceux des professeurs, connaissance des arcanes des voies d'orientation (et des options « payantes » en termes de réussite), etc. Au final, l'école « transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent ».

Au niveau individuel, la reproduction sociale passe par « l'habitus » : système de dispositions durables (mais non immuables) acquis au cours du processus de socialisation. Ces dispositions sont des attitudes, des « manières » de voir ou de faire, des représentations, des croyances, etc., que l'individu se forme compte tenu de ses expériences (activités, observations, dialogues, etc.) dans les contextes socialement situés où il vit (et tout particulièrement sa famille). Ces dispositions fonctionnent comme des principes inconscients de perception, de réflexion et d'action : pour l'individu, il « va de soi » d'agir ainsi et de voir les choses de cette manière. L'habitus est aussi constitutif d'une « hexis » corporelle : posture, disposition du corps, manière de se présenter, etc.

Pour Bourdieu, l'habitus est au principe de l'accord entre les motivations subjectives et les chances objectives : l'individu « s'intéresse » à telle ou telle chose, « fait tel ou tel projet », « choisit » telle option qui le motive. Ces attitudes et choix ne constituent pour Bourdieu que l'extériorisation des chances objectives (de réussir dans différents domaines : orientation et choix d'un métier, formation d'un couple, etc.) telles qu'elles furent intériorisées dans un certain habitus : « L'habitus est ce qu'il faut supposer pour rendre raison du fait que, sans être à proprement parler rationnels, c'est-à-dire sans organiser leur conduite de manière à maximiser le rendement des moyens dont ils disposent, ou, plus simplement, sans calculer [...], sans faire des combinaisons, des plans, des projets, les agents sociaux sont raisonnables, [...] ils ne commettent pas de folie (au sens où l'on dit de quelqu'un qui fait un achat "au-dessus de ses moyens" qu'il a "fait une folie") : ils sont beaucoup moins bizarres ou abusés que nous ne tendrions spontanément à le croire, et cela précisément parce qu'ils ont intériorisés, au terme d'un long et complexe processus de conditionnement, les chances objectives qui leur sont offertes et qu'ils savent lire l'avenir qui leur convient, qui est fait pour eux et pour lequel ils sont faits (par opposition à ce dont on dit : "ce n'est pas pour nous") » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 105).

Les sociétés se différencient selon les modes de reproduction qu'elles privilégient. Ainsi, note Bourdieu, les sociétés traditionnelles se contentent de façonner les habitus alors que les sociétés contemporaines définissent des procédures visant à garantir la reproduction du capital économique et du capital culturel.

Orientation scolaire et reproduction sociale

Ces analyses conduisent à s'interroger sur le rôle de l'orientation scolaire dans la reproduction sociale. Des questions de deux types peuvent être soulevées. Les premières portent sur les architectures des systèmes* scolaires et sur les procédures* d'orientation qui y ont cours. Les secondes s'interrogent sur les interventions d'aide à l'orientation.

S'agissant de l'architecture des systèmes scolaires et des procédures d'orientation-répartition des élèves, on peut se demander si certaines formes d'organisation et certains types de procédures ne contribuent pas plus que d'autres à la reproduction sociale par l'école (voir Schnabel *et al.*, 2002). Cette interrogation a notamment été soulevée à la suite des observations d'Antoine Prost dans *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Ce dernier constate que la création du collège unique et la « mise en système » de l'école (c'est-à-dire l'intégration de tous les types d'enseignement dans une même organisation, régie par des procédures unifiées d'orientation) ne semblent pas avoir correspondu à une forte démocratisation de l'école. De manière contre-intuitive, l'ancienne organisation (différenciant deux grands réseaux d'enseignement socialement segmentés : le réseau secondaire destiné, pour l'essentiel, aux jeunes d'origine privilégiée et le réseau primaire pour les autres) semblait permettre une mobilité sociale, certes faible, mais néanmoins supérieure à celle qu'autorise le nouveau système.

Il semble, par ailleurs, que les procédures d'orientation et d'affectation (telles qu'elles existent actuellement en France) contribuent à la reproduction sociale. Ainsi, Agnès Labopin, dans sa thèse *Les Déterminants de l'orientation des lycéens de seconde générale et technologique : de la phase de dialogue à l'accès à la filière scientifique* (1997), a mis en évidence un ensemble de facteurs qui, à réussite scolaire égale, jouent un rôle dans la constitution de filières scolaires socialement et sexuellement différenciées. Parmi ceux-ci, le « dialogue » parents — professeurs, prévu par les procédures d'orientation, apparaît tenir une place notable : les parents privilégiés parviennent à faire valoir leur point de vue (et à obtenir que leurs enfants soient orientés vers l'enseignement long), alors que ceux de milieu modeste finissent par admettre les jugements et suggestions des professeurs (et acceptent plus souvent les orientations vers les filières professionnelles courtes).

Des questions analogues peuvent être soulevées relativement aux interventions d'aide à l'orientation (entretien de conseil, éducation à l'orientation, etc.) : certaines d'entre elles contribuent-elles plus que d'autres à la reproduction sociale ? On peut, par exemple, se demander si certaines formes d'entretiens non directifs bien adaptés aux jeunes issus de milieu privilégié (« dotés » d'un tel habitus) ne conduisent pas les jeunes de milieu modestes à renoncer à envisager certaines voies (en ne leur permettant pas, par exemple,

de découvrir certaines de leurs potentialités ou de découvrir l'enjeu véritable du choix de telle ou telle option « qui ne les tente pas », etc.) Réciproquement, on peut aussi s'interroger sur la possibilité de conduire des pratiques visant explicitement à lutter contre la reproduction sociale (voir : Marie-Hélène Jacques, 2002).

Un concept discuté

Compte tenu de son importance, la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu a donné lieu à de nombreux débats et controverses. Dans le domaine de la sociologie de l'école, on lui oppose le plus souvent le modèle de Raymond Boudon s'inscrivant dans le paradigme de l'individualisme méthodologique. Son postulat fondamental est que les phénomènes sociaux doivent être expliqués en partant du sens qu'une action, croyance ou attitude a pour chacun des acteurs sociaux concernés. Dans cette perspective, l'individu est vu comme un décideur (relativement) rationnel. Par exemple, la carrière scolaire constitue une succession de choix : lors de chaque alternative, l'individu (l'élève et sa famille) se comporte de manière à choisir la combinaison coûts-risques-bénéfices la plus rentable à ses yeux. Comme les différents individus agissent de manière isolée, sans se concerter, la combinaison de leurs décisions peut produire des résultats variés et, parmi ceux-ci : la reproduction sociale. Celle-ci n'est donc pas au principe même de l'organisation de l'école, elle n'est qu'un produit possible de l'agrégation des comportements d'acteurs indépendants (voir « Acteur social »).

Références

- BONNEWITZ P. (1997). *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*. Paris, PUF.
- BOUDON R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., WACQUANT L. (1992). *Réponses*. Paris, Le Seuil.
- JACQUES M.-H. (2002). « Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale : des pratiques familières aux représentations d'avenir », *L'Orientaion scolaire et professionnelle*, 31, 3-32.
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris, PUF.
- SCHNABEL K.U., ALFELD C., ECCLES J.S., KÖLLER O., BAUMERT J. (2002). « Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany : Different ramifications — Same effect ? » *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178-198.

RESSOURCES HUMAINES (HUMAN RESOURCES)¹

L'expression « ressources humaines » renvoie à deux types de réalité selon que l'expression est utilisée à l'échelle des organisations ou à celle des individus. À l'échelle des organisations, celle-ci désigne la contribution que des hommes, considérés collectivement, peuvent apporter ou apportent, au fonctionnement des organisations, à la définition et à la réalisation de leurs objectifs. Cette contribution fait l'objet de gestion, c'est-à-dire d'opérations d'analyse, de prise de décision et de contrôle, fondés sur le critère d'utilité et mesurés par la recherche de performances. Elle donne lieu à des évaluations* quantitatives ou qualitatives. À l'échelle des individus, l'expression renvoie au potentiel d'investissement de chacun dans des réalisations collectives. Ce potentiel est fait d'aptitudes, de compétences, de connaissances, d'attitudes mais aussi de motivations pour l'action. L'expression « ressource humaine », utilisée au singulier, rend compte d'une vision globale et intégrée de ces éléments.

Les différentes disciplines des sciences humaines et sociales s'intéressent aux « ressources humaines » selon des points de vue différents mais complémentaires. Par exemple, les sciences de la gestion observent comment s'élaborent dans les organisations de travail les règles qui permettent de gérer ces ressources, les sciences de la formation s'intéressent au développement de ces ressources (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2002), la psychologie contribue à la compréhension des conduites d'investissement humain dans le travail en vue de faciliter la formation de ces ressources, d'observer les modalités de leur mobilisation et de faire des prédictions sur les conduites à venir (Aubret et Gilbert, 2005).

1. Par Jacques Aubret.

Sous l'angle de l'orientation deux points de vue particuliers peuvent être développés en réponse à deux questions. Si les ressources humaines fonctionnent, dans les organisations, comme un « capital » qui se constitue, s'investit, se développe, que sait-on des règles qui permettent de gérer efficacement ce capital ? Si les ressources humaines au plan individuel se décrivent comme un potentiel d'investissement, que peut-on dire des raisons qui poussent un individu à développer et à investir ses propres ressources ?

La gestion d'un capital comme celui que constituent les ressources humaines pour une organisation se décline en un certain nombre d'opérations bien différenciées qui ont évolué dans le temps en fonction des évolutions du travail et qui présentent une diversité de modalités de réalisation selon la taille des entreprises, les formes d'exercice du pouvoir, leur statut, leurs activités de production, etc. Ces opérations se structurent autour de quelques mots clés tels que : évaluer des besoins et prévenir les évolutions, rechercher et acquérir les ressources humaines, affecter ces ressources, les préserver et les développer.

Évaluer des besoins et prévenir les évolutions

Lorsqu'il s'agit d'évaluer un potentiel collectif, les analyses sont plutôt descriptives et de nature statistique : elles prennent la forme de bases de données sur lesquelles apparaissent des indications relatives à la nature des emplois, aux statuts des salariés, à leur qualification, à leur niveau de formation, à la durée de leur expérience, etc. Ces données analysées permettent de se représenter le présent des ressources, les évolutions au fil du temps et permettent le cas échéant des projections dans l'avenir.

En ce qui concerne la planification des besoins trois grands courants sont successivement apparus qui coexistent encore : la gestion prévisionnelle des effectifs, la gestion prévisionnelle des carrières* et la gestion prévisionnelle des emplois* et des compétences*.

Les premières tentatives significatives de planification des ressources humaines datent des années 1960. Elles se sont manifestées en quelque sorte au nom de la science, grâce au progrès de la recherche opérationnelle et à l'avènement de l'informatique et se sont appuyées sur des modèles constitués sur une base purement numérique, se limitant à ce qui est calculable : prévision des effectifs, structure de postes, prévision d'embauche, etc.

Un ouvrage entièrement consacré à la gestion prévisionnelle du personnel, et présentant des méthodes et des éléments de doctrine, a été publié en 1972 par P. Jardillier. L'auteur développe le concept de gestion intégrée : la gestion est conçue comme un système dans lequel les différentes composantes interagissent. La « gestion prévisionnelle intégrée » s'accompagne d'une recherche d'un « management à visage humain ». À la différence de la gestion

prévisionnelle des effectifs, la gestion prévisionnelle des carrières répond à des préoccupations de gestion des personnes. Elle procède d'une recherche d'adéquation des individus aux emplois de l'entreprise. Ses outils habituels sont la définition de fonction, l'appréciation et les organigrammes de remplacement destinés à préparer les successions.

Après une perte relative d'intérêt pour la planification des besoins, un renouveau s'est amorcé à la fin des années 1970, en réponse aux déséquilibres de la situation de l'emploi et de l'aggravation du chômage combinée à des déficits sectoriels ou locaux de main-d'œuvre. Le problème n'est pas d'abord d'optimiser la gestion des ressources humaines en période de croissance, comme cela a été pensé avant le choc pétrolier de 1973, mais de prévenir les crises, à la suite de réductions massives d'effectifs, en particulier dans l'industrie lourde (charbonnages, sidérurgie). C'est ce que l'on a appelé la gestion préventive des emplois et des compétences (Thierry, 1990).

Les outils de gestion peuvent être classés en trois grandes catégories : les instruments d'analyse (par exemple, tableaux de bord, méthodes de diagnostic, d'évaluation, etc.), les aides à la gestion opérationnelle (par exemple les logiciels de gestion comptable, les progiciels de gestion intégrée, de simulation, d'aide à l'optimisation des ressources et à la prise de décision) et les modèles normatifs (par exemple la théorie du capital humain, Becker (1964) selon laquelle le niveau des savoirs, des connaissances, des aptitudes et des compétences du personnel d'une organisation peut être au même titre que les autres actifs et, s'il est bien géré, une source importante de création de valeur économique pour l'organisation ; la théorie des ressources stratégique selon laquelle certaines ressources organisationnelles peuvent constituer, sous certaines conditions un avantage durable pour l'organisation, etc.).

Dans la majorité des cas ces outils sont réalisés par des consultants spécialisés. Ils apparaissent et disparaissent en fonction de l'évolution des besoins des entreprises et de celle de l'offre commerciale et sont souvent sujets à des effets de mode. À la différence des instruments d'analyse, les aides à la gestion opérationnelle ne visent pas d'abord la connaissance, la compréhension et l'interprétation de données : ce sont des outils soumis aux contraintes de l'action. Ils sont élaborés par les praticiens eux-mêmes ; ils sont les plus diffusés dans les entreprises et se renouvellent assez rapidement. Enfin les modèles normatifs ne concernent pas l'action directe en contexte, mais ils guident le gestionnaire, interviennent pour structurer les actes de gestion et même, d'une certaine façon, les prescrire. Les modèles normatifs sont les plus « chargés » en connaissances et les moins directement opératoires. Conçus par des enseignants chercheurs ou par des consultants travaillant dans des organismes ayant une activité d'étude, ils sont plus longs et plus difficiles à promouvoir, mais ils s'éclipsent aussi plus lentement.

Évaluer des individus et les affecter dans les organisations

La gestion des ressources humaines repose pour une part importante sur des évaluations* individuelles : les premières concernent les opérations de recrutement*, les secondent touchent à l'évaluation dans l'emploi.

Jusqu'au début du ^{xx}e siècle, les méthodes de sélection à l'embauche étaient assez rudimentaires. L'aspect physique suffisait au contremaître à juger si le candidat manœuvre était apte au travail de force qui était à exécuter. Dans les années vingt, la psychotechnique s'intéresse à l'élaboration de tests* de sélection susceptibles de mesurer l'adéquation entre les caractéristiques individuelles et les exigences des tâches professionnelles. En juin 1924, par exemple, la compagnie qui deviendra plus tard la RATP crée son propre centre psychotechnique pour sélectionner ses conducteurs d'autobus et de métro. À partir de 1950, la plupart des grandes entreprises mettent en place un service de recrutement dont elles confient la responsabilité à des psychologues. Ces derniers introduisent une plus grande rigueur dans le processus d'acquisition des ressources : ils recherchent les exigences humaines par l'analyse du travail, élaborent les offres d'emplois, administrent des tests et conduisent des entretiens* structurés d'embauche. Dès la fin des années soixante-dix, s'amorce une tendance à sous-traiter la partie technique du processus de recrutement à des cabinets de conseil spécialisés dont le nombre croît régulièrement jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. Aujourd'hui, au sein des entreprises françaises, le recrutement n'est plus que rarement confié aux psychologues. Mais on aboutit aussi à une situation paradoxale : les techniques de recrutement les plus utilisées (l'entretien, la graphologie et les tests de personnalité) ne sont pas scientifiquement les plus valides (Huteau, 2004).

La question du contenu des évaluations est posée : malgré les débats autour de la « notion » de compétence* et d'expérience, le niveau de diplôme* initial reste dans une majorité de cas le premier critère de valeur recherché. Vient ensuite la capacité à coopérer et à manager des équipes. L'expérience professionnelle est placée au troisième rang. Lorsque les évaluations ont un contenu psychologique, une place est faite à la mesure des aptitudes et à l'évaluation des motivations. De plus en plus on s'attache à évaluer ce que l'on appelle les compétences sociales ; il s'agit en fait d'une évaluation des comportements en groupe.

La résolution des problèmes de sélection professionnelle ne relève pas seulement du progrès des techniques de mesure des aptitudes ou d'évaluation des compétences. Elle est en grande partie déterminée par la manière dont ces problèmes sont posés. De ce point de vue, on peut observer un contraste important entre les théorisations du début et de la fin du siècle dernier. La confiance dans les progrès scientifiques a servi le développement

de l'organisation scientifique du travail et celui des méthodes rigoureuses d'orientation professionnelle et de sélection. Au début du siècle, pour A. Binet, comme pour E. Toulouse, l'orientation professionnelle devait contribuer à la construction d'une société où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société. La psychotechnique, d'abord, la biotypologie ensuite, devaient permettre « la juste sélection » propre à assurer l'efficacité sociale maximale et la satisfaction maximale des individus en mettant chacun à sa place (voir Huteau, 2002). En fin de siècle, le problème n'est plus posé comme la recherche de « sa » place dans le monde du travail, mais comme la conquête d'« une » place, qu'il faut d'abord trouver, parfois créer, et conserver ensuite en maintenant et développant son employabilité* tout au long de la vie professionnelle.

Maintenir et développer les ressources humaines

Le fonctionnement du système de gestion des ressources humaines, tant en ce qui concerne la planification que le développement s'appuie sur des évaluations* qui portent à la fois sur les agents et sur le système de gestion.

L'appréciation du personnel désigne une pratique dans laquelle un membre de l'encadrement, mandaté par sa direction, porte un jugement sur la conduite d'un collaborateur ou sur ses résultats. Elle est le plus souvent organisée autour d'un entretien annuel. Les finalités de l'appréciation du personnel ont évolué avec les conceptions de l'organisation et celles du lien salarial. Dans les années soixante, l'appréciation est répandue dans la moitié des entreprises françaises de plus de cinq cents personnes. Son objectif principal est la préparation des décisions de rémunération, mais d'autres entreprises visent aussi la formation et la promotion. Cet objectif s'affaiblit progressivement : dans les années 1980, l'entretien sert d'abord à faire le point entre un salarié et son chef direct. Le problème de la rémunération est de moins en moins évoqué. Aujourd'hui largement répandue, l'appréciation du personnel est une pratique toujours aussi problématique. Mal maîtrisée, elle reste souvent déconnectée du management quotidien et des décisions de gestion des ressources humaines.

L'évaluation de l'efficacité de la fonction « ressources humaines » s'est développée récemment avec les pratiques d'audit social. Celles-ci ont pour objet de dresser un constat d'une situation sociale en mettant en évidence points forts et points faibles. Un bilan social légal a été instauré par la loi du 12 juillet 1977 qui poursuivait un triple but d'information, de concertation et de planification à partir d'un état descriptif de la vie de l'entreprise en matière sociale. Elle a donné aux entreprises une certaine expérience de la mesure des faits sociaux. Dans les années quatre-vingt-dix, s'est développé

L'audit des ressources humaines qui est un jugement porté sur la qualité des ressources humaines d'une organisation, considérée aux niveaux individuel et collectif. La responsabilité sociale d'entreprise devient alors un nouvel enjeu gestionnaire.

Affecter, préserver et développer les ressources

L'affectation est le processus de nomination des personnes à des places, à des rôles et à des tâches dans une organisation. Une mauvaise utilisation de la ressource entraîne l'insatisfaction et la démotivation du travailleur. Elle risque d'affecter la rotation du personnel (le *turnover*), de provoquer l'absentéisme et, plus globalement, d'engendrer une attitude de retrait face à l'entreprise (faible implication au travail, comportements critiques à l'égard des dirigeants). Il est donc attendu qu'une entreprise s'efforce de mettre en œuvre les actions permettant une utilisation satisfaisante du personnel. Ces actions concernent le pilotage des carrières* et la gestion de la mobilité* interne.

Le pilotage des carrières a d'abord concerné principalement les cadres dans la mesure où l'on considérait qu'ils attendaient qu'on leur offre des carrières plutôt que des emplois. Dans les années 1990, l'incertitude sur l'évolution quantitative et qualitative des emplois a rendu obsolète la notion de plan de carrière et mis au-devant de la scène dans le discours des dirigeants, celle de projet* professionnel. La gestion de la mobilité interne désigne un ensemble de pratiques par lesquelles une entreprise s'efforce d'employer au mieux ses ressources humaines compte tenu de ses besoins et des aspirations des salariés. Dans les années de croissance, ce thème est très lié au précédent : la mobilité interne a pour fonction essentielle d'éviter les démissions et elle se confond alors avec le développement de carrière. C'est une mobilité « ascensionnelle ». Dans les périodes de crise économique, la mobilité n'a plus le même sens. Elle devient plutôt une alternative au licenciement en donnant à l'utilisation de la main-d'œuvre la souplesse permettant l'adaptation de l'entreprise à son environnement. Il s'agit alors de « mobilité fonctionnelle » caractérisant le passage d'un emploi à un autre, ou de « mobilité géographique » pour évoquer un changement de lieu de travail.

La préservation des ressources humaines relève à la fois de la gestion et du management des ressources. Il s'agit à la fois de fournir aux agents un environnement humain et de travail qui favorise leur productivité, de soutenir et d'accompagner leur implication dans le travail et l'organisation.

Les actions sur l'environnement concernent l'amélioration des conditions de travail. La célèbre enquête menée par une équipe de l'université de Harvard dans les ateliers de la Western Electric à Hawthorne, près de Chicago, dans les années trente, montra que le rendement des ouvriers était déterminé

par la qualité des réseaux informels de communication et de coopération. L'ergonomie qui s'appuie sur des analyses fines du travail, puisées dans les méthodes de la psychologie du travail, a pris son essor sur la base d'une demande sociale d'humanisation du travail. D'une manière générale, l'organisation humaine du travail a toujours été un thème d'intérêt des psychologues d'entreprise (Jardillier, 1965).

Si l'objectif de « fidélisation » des salariés dans l'entreprise a guidé les gestionnaires pour la prise en compte des facteurs humains dans le travail, les conditions économiques liées à la concurrence, amènent les gestionnaires à organiser le développement de l'employabilité* de leurs salariés, non plus par souci de ne pas les perdre mais par la nécessité de faire face en permanence à de nouvelles exigences de rentabilité. Dans le meilleur des cas, les entreprises mettent en œuvre des plans de formation professionnelle en vue de cette adaptation permanente. De ce point de vue, le dialogue social a permis la signature en septembre 2003 d'un accord national interprofessionnel, et d'une loi en mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie.

Si le risque de rejeter sur le seul salarié le soin de développer par lui-même son employabilité* est bien réel, les conséquences sur la prise en main, par chacun de la gestion de ses propres ressources sont d'autant mieux vécues et dominées qu'elles font l'objet d'action de management au sein des entreprises et d'opérations d'accompagnement d'aide à la gestion des transitions* professionnelles imposées ou voulues.

Le management des ressources humaines concerne l'ensemble des actions impliquées dans la conduite des organisations pour réaliser les finalités et les objectifs de ces organisations. Ces actions assurées près des hommes et des équipes se déclinent en termes d'organisation, de planification, d'animation et de contrôle. Le management est en quelque sorte la mise en œuvre sur le terrain des règles élaborées par les gestionnaires. Il appartient précisément au manager de jouer sur l'ensemble des facteurs humains impliqués dans l'action pour motiver les travailleurs, animer les équipes, organiser les coopérations, valoriser les réussites, anticiper les frustrations, le stress et les conflits, en atténuer les effets, négocier (Aubret, Gilbert et Pigeure, 2005).

Les actions d'accompagnement des salariés dans la gestion des transitions professionnelles sont réalisées, soit dans l'entreprise soit en dehors avec ou sans l'appui de l'entreprise. Ces actions portent principalement sur l'aide à l'orientation et à la réinsertion professionnelle en cours de carrière. Le bilan* de compétences professionnelles et personnelles représente de ce point de vue le type de pratiques susceptible de traiter en un moment du parcours professionnel l'ensemble des problèmes générés par les changements qui affectent le travail et l'organisation de la vie sociale.

Références

- AUBRET J., GILBERT P. (2003). *L'Évaluation des compétences*. Sprimont, Mardaga,
- AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE F. (2005). *Management des compétences*. Paris, Dunod.
- AUBRET J., GILBERT P. (2005) *Psychologie de la ressource humaine*. Paris, PUF (3^e éd.).
- BECKER G.S. (1964). *Human Capital*. New York/London, Columbia University Press (2^e éd., 1975).
- CADIN L., GUÉRIN F., PIGEYRE F. (2002). *Gestion des ressources humaines*. Paris, Dunod, 2^e éd.
- HUTEAU M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. Paris, L'Harmattan.
- HUTEAU M. (2004). *Écriture et personnalité. Approche critique de la graphologie*. Paris, Dunod.
- JARDILLIER P. (1972). *La Gestion prévisionnelle des emplois*. Paris, PUF.
- JARDILLIER P. (1965). *L'Organisation humaine des entreprises*. Paris, PUF.
- THIERRY D. (1990). *La Gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences*. Paris, L'Harmattan, 1990 ; 2^e éd. augmentée, Thierry D. et Sauret C., 1993.

SATISFACTION AU TRAVAIL (JOB SATISFACTION)¹

La satisfaction au travail, état affectif positif accompagnant ou succédant à l'activité professionnelle, entretient des liens étroits avec la motivation* au travail et il arrive que l'on confonde les deux notions.

Satisfaction et motivation au travail

Dans le domaine du travail la motivation est généralement conçue comme une dépense d'énergie qui doit permettre d'atteindre un but. Elle désigne à la fois la volonté de faire des efforts (versant subjectif) et les comportements qui la manifestent, comme par exemple, en négatif, le *turn-over*, l'absentéisme, le retrait (versant objectif). Le sujet sera satisfait lorsque le résultat de son action sera conforme aux attentes et aspirations qui l'ont suscitée, ou en d'autres termes, lorsque ce résultat répondra à ses besoins. La motivation précède donc la satisfaction et il ne peut y avoir satisfaction sans motivation. Par contre, et c'est même un cas assez courant, on peut très bien être motivé et non satisfait pour autant. C'est la raison pour laquelle les corrélations entre la motivation et la satisfaction sont faibles (alors que les liaisons entre la motivation et la performance sont plus fortes ; celles-ci restent cependant modérées car les principaux déterminants des performances sont les compétences*). La satisfaction, selon un processus d'auto-régulation, tend à maintenir et renforcer la motivation.

1. Par Michel Huteau.

Les sources de la satisfaction

Elles sont à chercher dans les besoins que le travail est susceptible de satisfaire. À l'époque du taylorisme on considérait que le motif essentiel de satisfaction des travailleurs était une rémunération suffisante, rémunération que devaient permettre les gains de productivité consécutifs à l'« organisation scientifique du travail » (stricte séparation entre les fonctions de conception et les fonctions d'exécution, parcellisation des tâches...). Avec le mouvement des relations humaines, à partir des années trente, on a mis fortement l'accent sur des facteurs comme l'ambiance du groupe de travail ou la qualité des relations avec la direction de l'entreprise. Enfin, plus récemment, depuis les années soixante, le développement* personnel occupe le devant de la scène et l'on pense que des facteurs comme la réalisation de soi ou l'épanouissement sont au premier plan. À ces différentes conceptions de la motivation et de la satisfaction correspondent bien sûr différentes méthodes de gestion du personnel.

L'analyse de la satisfaction au travail se réfère fréquemment aux observations de F. Herzberg (1959) et à la théorisation qu'il en a donnée. Herzberg a interviewé des travailleurs (il s'agissait d'ingénieurs et de comptables) afin de préciser la nature des situations qui étaient sources de satisfaction ou d'insatisfaction et les besoins sous-jacents. Pour Herzberg, il y a deux grandes catégories de facteurs (théorie « factorielle ») qui évoquent la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque : des facteurs de satisfaction-insatisfaction et des facteurs dits de « maintenance » ou d'« hygiène » qui sont seulement source d'insatisfaction, ils sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la satisfaction. Les premiers correspondent à des besoins d'ordre supérieur : réalisation et actualisation de soi, satisfaction du travail bien fait, reconnaissance, responsabilité, possibilités de progression. Parmi les seconds, on trouve la rémunération, les relations avec les collègues et la hiérarchie, les conditions de travail, la politique de l'emploi de l'entreprise, la sécurité de l'emploi. Cette théorie a été l'objet de nombreuses critiques et ceux qui l'utilisent aujourd'hui ont réévalué le rôle de facteurs comme la rémunération ou les conditions de travail dans la satisfaction. Plus généralement, on considère que les facteurs « extrinsèques » contribuent aussi à la satisfaction mais dans une moindre mesure que les facteurs « intrinsèques ». Par ailleurs, tous les travailleurs (et plus particulièrement ceux qui occupent des emplois peu qualifiés) ne font pas état de ces besoins d'ordre supérieur, seuls facteurs de satisfaction pour Herzberg, et ne sont pas pour autant toujours insatisfaits.

Management et satisfaction au travail

La tradition des entreprises, les contraintes liées à la production et celles de l'environnement sont des déterminants de la politique de gestion du personnel.

Afin de mieux satisfaire les travailleurs, et ainsi les impliquer et les motiver davantage, les pratiques de management s'infléchissent cependant afin de mieux favoriser leur satisfaction. Aux organisations fortement structurées tendent à succéder des organisations où les échelons hiérarchiques sont réduits, où l'information circule plus facilement, où le point de vue et les expériences des travailleurs sont pris en compte, où le style de management est davantage consultatif qu'autocratique. Lorsque c'est possible, des petits groupes disposant d'une large autonomie sont mis en place. Une de sources notables d'insatisfaction dans de nombreux emplois est la monotonie du travail provenant d'une spécialisation excessive de l'activité. Afin d'y remédier on s'efforce d'élargir les tâches en alternant des opérations d'égale complexité ou de les enrichir en juxtaposant des tâches relativement simples et des tâches plus complexes. Ces innovations, qui ne sont pas toujours acceptées, ont un effet notable sur la productivité du travail.

Références

- MAUGERI S. (2004). *Théories de la motivation au travail*. Paris, Dunod.
- FRANCÈS R. (1981). *La Satisfaction au travail*. Paris, PUF.
- FRANCÈS R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Liège, Mardaga.
- LÉVY-LEBOYER C. (2002). *La Motivation dans l'entreprise*. Paris, Éditions d'Organisation.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE (*SELF-EFFICACY BELIEF*)¹

« Sentiment de compétence » est l'une des traductions françaises avec « sentiment d'efficacité personnelle » du concept de *self-efficacy belief*. Albert Bandura (1986, p. 391) le définit ainsi : les sentiments de compétences sont « des jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performances ». On peut dire, par exemple, d'une lycéenne qui s'estime « bonne en maths » qu'elle a un sentiment de compétence élevé en mathématiques : elle se sent *a priori* capable de résoudre les problèmes de mathématiques qu'on lui propose.

La dynamique des sentiments de compétence

Les sentiments de compétence sont référés à des activités spécifiées : en cela ils se différencient de « l'estime de soi* » qui désigne une évaluation globale de soi (positive, négative ou neutre). Par ailleurs, alors que l'estime de soi est généralement considérée comme assez stable, les sentiments de compétence sont décrits comme susceptibles d'évolution. Quatre catégories de facteurs les déterminent :

- les réussites passées (ainsi, dans l'exemple ci-dessus : le fait pour cette lycéenne d'avoir toujours bien réussi en mathématiques) ;
- les expériences vicariantes (c'est-à-dire fondées sur l'observation de personnes similaires réussissant dans le domaine considéré : « ma grande sœur, à laquelle je ressemble, a toujours été excellente en maths ») ;

1. Par Jean Guichard.

- la persuasion verbale (par exemple, un professeur a pu dire à cette élève : « tu es vraiment douée pour le raisonnement mathématique, tu pourrais encore faire mieux si tu le voulais » ;
- la perception de certains états internes (la lycéenne ne se sent pas « paniquer » à la veille d'un contrôle en mathématiques ; elle éprouve du plaisir à effectuer des problèmes de mathématiques, etc.).

Cette diversité de déterminants a pour conséquence que les corrélations ne sont que modérées entre les sentiments de compétence dans un domaine déterminé et les performances effectives dans ce domaine (telles que les mesurent des notes, des épreuves de connaissances standardisées, des tests, etc.). Ainsi, une lycéenne peut avoir un sentiment de compétences élevé en mathématiques, alors que ses résultats ne sont que moyens (en raison de l'influence positive de facteurs des types deux, trois ou quatre mentionnés ci-dessus) ou bien, à l'inverse (et c'est sans doute plus fréquemment le cas quand il s'agit d'une élève et des mathématiques), avoir, de fait, d'excellents résultats et un sentiment d'efficacité en mathématiques moyen (voire faible).

Les sentiments de compétence jouent un rôle important dans l'investissement des individus dans des tâches déterminées : se représenter comme sachant effectuer une tâche est une condition favorable à l'engagement dans cette activité et constitue, par ailleurs, un facteur de persévérance en cas de difficultés.

La théorie sociale cognitive de l'orientation

Les sentiments de compétence constituent avec les concepts « d'attentes de résultat » et de « buts personnels » les trois pierres angulaires de la « théorie sociale cognitive de l'orientation » que Robert W. Lent, Steven D. Brown et Gail Hackett (1994) ont élaboré en se fondant sur le modèle de Bandura. Les « attentes de résultat » (*outcome expectations*) sont des croyances personnelles relatives aux résultats ou aux conséquences de certaines conduites. Alors que les sentiments de compétence portent sur la capacité à effectuer une tâche (est-ce que je sais faire cela ?), les attentes de résultat constituent des représentations du résultat espéré de cette activité. Il peut s'agir d'un renforcement extrinsèque (par exemple : si je réussis mes études de vétérinaire, je gagnerai bien ma vie), de conséquences touchant à soi (« je serai fier d'exercer un tel métier ») ou liées à l'exercice même de l'activité (« donner des soins aux animaux me passionne »). Les attentes de résultat sont des constituants majeurs de la motivation*. Ces attentes se forment à l'occasion des mêmes expériences que les sentiments d'efficacité personnelle :

- des évaluations favorables reçues dans le passé pour des activités analogues ;
- l'observation d'évaluations favorables reçues par d'autres personnes estimées semblables ;

- la valorisation de tels résultats par d'autres ;
- certains états physiologiques ou affectifs (se sentir « bien dans sa peau » dans l'exercice d'une telle tâche).

Le but désigne la détermination à s'engager dans une activité particulière où à atteindre un certain résultat futur. En établissant des buts personnels, les individus orientent leur vie (y compris dans des temporalités longues) et organisent subséquemment leurs conduites, sans que celles-ci aient besoin de renforcements externes. Les buts constituent donc des éléments essentiels pour comprendre la conduite d'un individu conçu comme un agent sujet de son existence. Ce concept de « but » vise à rendre compte du fait que, par-delà les déterminations multiples de ses conduites, l'être humain est capable d'actions intentionnelles par lesquelles il règle son existence.

La théorie sociale cognitive de l'orientation postule qu'il existe des relations complexes entre « buts », « sentiments de compétence » et « attentes de résultats ». Ainsi, les sentiments de compétence et les attentes de résultats exercent une influence sur le choix des buts et sur les efforts effectués pour les atteindre. Réciproquement, la détermination de tel ou tel but personnel peut produire certains sentiments d'efficacité et certaines attentes de résultat. Par exemple, un jeune homme peut avoir le sentiment d'être compétent en expression orale, il peut aussi se former des attentes positives relatives au métier d'avocat (« c'est prestigieux », « je me rêve en train de plaider en matière criminelle », etc.). Il peut se donner comme but de « devenir avocat » et s'inscrire en faculté de droit. Faire son droit peut le conduire à développer plus encore son sentiment de compétence en matière d'expression orale, mais aussi de s'en forger un nouveau, relatif à ses capacités en histoire du droit. Cela peut éventuellement l'amener à s'interroger : professeur d'histoire du droit, c'est aussi prestigieux, c'est gratifiant pour la personne qui fait ce métier, etc.

Valeurs*, intérêts*, contextes* et interactions

Cette théorie considère que l'intérêt pour une activité résulte de la conjonction, d'une part, d'un sentiment de compétence dans ce domaine et, d'autre part, de la représentation que cette activité produira des résultats valorisés (et inversement pour l'inintérêt). Le fait d'être intéressé pour une activité accroît la probabilité que l'individu en fasse un but personnel. Ce qui, à son tour, accroît la probabilité que l'individu s'y engage effectivement. L'engagement effectif dans l'activité produit certains résultats qui agissent en feed-back sur les sentiments de compétence (qui peuvent être renforcés ou, au contraire, ébranlés) et sur les attentes de résultats. Les intérêts pour l'activité en question peuvent alors augmenter, stagner ou diminuer. Les buts seront alors maintenus ou modifiés, et ainsi de suite... Les valeurs professionnelles sont,

pour leur part, décrites comme des attentes de résultats : ce sont des préférences individuelles pour certaines conditions de travail ou pour certains types de satisfactions (par exemple : statut, argent, autonomie, etc.) combinées à des représentations des professions en fonction de ces conditions et satisfactions.

Les différentes activités de l'individu se déroulent dans des contextes déterminés. Cet individu peut être décrit en termes de « caractéristiques personnelles » (des prédispositions, des caractéristiques physiques, une certaine origine ethnique, certaines conditions socio-économiques, etc.) qui prennent un sens particulier dans les contextes (historique, sociétal, culturel, communautaire, etc.) dans lequel il vit et interagit. Par conséquent, des attributs « individuels » — tels que le genre ou la race — ne peuvent être considérés comme des propriétés biologiques de l'individu. Ils doivent être conçus comme des caractéristiques complexes liées au monde socialement construit de l'individu. Les divers contextes offrent en effet aux différents individus des possibilités différenciées d'effectuer certaines expériences d'apprentissage ayant des impacts notables en termes de sentiments d'efficacité et d'attentes de résultats. Par exemple, de nombreuses études montrent que, compte tenu d'attentes sociales différentes en fonction du genre*, les parents et les enseignants tendent à traiter différemment les garçons et les filles (ils n'encouragent pas les mêmes activités, ils n'expriment pas les mêmes attentes, ils ne réagissent pas de la même manière à des résultats identiques, etc.). Les conséquences de ces socialisations différenciées se traduisent finalement par des sentiments d'efficacité et de résultats attendus eux-mêmes différenciés : les filles ont tendance à développer plus souvent des sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultat positifs pour des activités « féminines » (s'occuper d'enfants, décorer, etc.), alors que les garçons font de même, mais pour des activités « masculines » (les sciences, les techniques, etc.).

Références

- BANDURA A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BANDURA A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- LENT R.W., BROWN S.D., HACKETT G. (2002). « Social cognitive career theory ». In D. BROWN ET COLL., *Career Choice and Development* (4^e éd., p. 255-311). San Francisco, Jossey-Bass.

SOI (*SELF*)¹

« Soi » fait référence à la fois à un ensemble de processus et à des contenus déterminés. En tant que processus, le soi désigne l'ensemble de l'activité mentale d'un sujet psychologique individuel se constituant comme tel en synthétisant — de manière continue et en une unité distincte — la totalité de son expérience (qui lui apparaît ainsi comme sienne) et en la reliant de manière essentielle à un pouvoir d'agir propre à cette même unité. La continuité, l'individualité (ou unité distinctive), le pouvoir d'agir (*agency*) et la réflexivité constituent les attributs essentiels du soi processus. En tant que contenus, le soi désigne un ensemble structuré de représentations : un système de schémas de soi ou de concepts de soi. Cette structure unifiée caractérise l'individu tel qu'il se représente, d'une part, à ses propres yeux (image propre de soi) et, d'autre part, au point de vue qu'il imagine être celui d'autres personnes significatives de son entourage (images sociales de soi).

Compte tenu de la diversité des conceptualisations du « soi » en psychologie, cet article rappelle d'abord les trois grandes traditions où elles trouvent leur fondement puis évoque des recherches plus récentes en mentionnant l'impact qu'elles ont eues dans le domaine de l'orientation. Quelques perspectives contemporaines sont finalement présentées.

William James : le soi comme processus réflexif « je – me »

La première conceptualisation majeure du « soi » en psychologie fut celle de William James en 1890. Celui-ci observe que, dans le flux des pensées qui l'habite, l'individu en repère certaines ayant une tonalité particulière. Elles ont

toutes une « même chaleur » car elles le renvoient à des expériences qui lui sont propres : elles sont ainsi à l'origine de la constitution d'un « sentiment d'identité personnelle » (*sense of personal identity*). Le « soi » se développe à partir de ce sentiment : il s'agit d'un processus continué de synthèse et de totalisation par laquelle une pensée relevant de ce flux particulier s'approprie la précédente avec tout ce qui la caractérise. S'instaure ainsi un rapport continué « je – me » constitutif d'un processus de réflexivité. Fondamentalement, le soi désigne pour James ce rapport constitutif d'une réflexivité « je — me ». Au cours de celui-ci, un « je » se rapporte à lui-même en tant que « me » : un « sujet connaissant » se prend lui-même comme « objet » (au moins sous un certain aspect). Ce « sujet connaissant » doit être entendu comme pur acte continué de connaissance. James précise : plutôt que « *I think* » (je pense), il conviendrait de dire « *It thinks* », comme on dit « *It rains* » (il pleut). Le psychologue ignore s'il existe quelque chose comme une substance individuelle, un sujet transcendantal, etc. et, pour lui, « *I, the knower* » (je, celui qui connaît) n'est rien d'autre que cette activité même en tant qu'elle se poursuit.

Le me (ou moi) fait référence aux « soi empiriques » (chez James, les termes « moi » et « soi empirique » sont interchangeables), c'est-à-dire à toutes les représentations que se forme l'individu relatives à ce qu'il peut qualifier de « sien ». Dans ce soi empirique, James distingue :

- ses constituants ;
- les sentiments et émotions ressentis ;
- les actions dont il est à l'origine.

Dans les constituants, James distingue le moi matériel (le corps, les vêtements, la famille, les proches, tous les biens matériels), le moi social et le moi spirituel. Le moi social désigne la reconnaissance et la considération que l'individu reçoit d'autrui : un individu a autant de moi sociaux qu'il existe de groupes d'individus dont l'opinion lui importe. Ces différents « moi » sociaux peuvent être plus ou moins en accord les uns avec les autres. Le moi spirituel fait référence à l'être humain intérieur ou subjectif, à ses facultés, à ses dispositions psychiques concrètes ; c'est le lieu de l'intérêt, la source des efforts et de l'attention. Les sentiments et émotions du soi empirique — normalement provoqués par nos succès et revers réels — sont de deux sortes : contentement de soi (orgueil, suffisance, etc.) ou mécontentement de soi (modestie, déshonneur, etc.). Les actes de réalisation et de conservation de soi sont des impulsions instinctives de conservation, d'expansion ou de défense du soi corporel, du soi social ou du soi spirituel. Ceux relatifs au moi corporel visent à la conservation de soi (se nourrir, se défendre, la colère et la peur, fabriquer des outils, etc.). Ceux relatifs au moi social sont l'amour, l'amitié, le désir de plaire, etc. (ils peuvent prendre une forme indirecte : faire de la gymnastique pour être admiré). Ceux de réalisation ou de conservation du soi spirituel désignent toutes les pulsions visant au perfectionnement psychique, intellectuel ou moral.

L'être humain est ainsi habité par une pluralité de moi. Ceux-ci sont rivaux et en conflit : souvent il désire plusieurs choses à la fois et doit accepter de ne réaliser qu'une de ses personnalités empiriques en renonçant aux autres. Il est donc contraint de hiérarchiser ses « moi » et de choisir ceux qu'il souhaite réaliser. Cette hiérarchie des « moi » dépend fondamentalement du jugement des autres et des interactions avec eux. Il existe en effet une norme sociale dans ce domaine : l'opinion range les différents moi le long d'une échelle de prestige dont le moi physique occupe le bas, le moi spirituel le haut, et les autres moi les échelons intermédiaires. Il reste néanmoins une place pour le choix individuel et l'individu choisit parmi une série de moi possibles, celui qu'il veut réaliser. L'homme distingue en effet dans chacun de ses moi ce qui est immédiat ou actuel et ce qui est éloigné et potentiel, toujours à l'avantage ce dernier. Dans ces catégories de moi potentiels, l'une est d'une importance majeure : le moi social potentiel. En effet, l'individu recherche une meilleure reconnaissance sociale que l'actuelle. En fonction de ses échecs ou réussites quant au moi qu'il souhaite développer, l'individu se forge une estime de soi faible ou forte. Il n'éprouve en revanche aucune honte quand il échoue dans d'autres domaines : l'estime de soi désigne le rapport entre les succès effectifs de l'individu dans un domaine précis et ses prétentions dans ce domaine.

L'analyse de James a orienté l'ensemble de la recherche ultérieure en psychologie sur le soi : bon nombre de concepts d'aujourd'hui en constituent un développement (voir ci-dessous). Une deuxième tradition a cependant marqué l'approche du soi en en soulignant la dimension intrinsèquement sociale. Deux auteurs y ont tenu une place majeure : Charles Horton Cooley et George Herbert Mead. Leur souci commun est de rendre compte de la formation de la réflexivité constitutive du soi. Tous deux soulignent l'importance des interactions sociales dans cette élaboration, mais ils diffèrent quant au primat qu'ils accordent soit à l'individu et à ses interactions (Cooley), soit au collectif social (Mead).

Charles Horton Cooley : le « soi » en miroir

Charles Horton Cooley (1902) considère que le soi a pour point de départ chez l'individu un instinct réflexe d'appropriation. Celui-ci se développe à l'occasion d'interactions sociales. Dès la première semaine, l'enfant agit pour avoir les choses qu'il désire : il associe ainsi au sentiment de soi les actes de saisir, tirer, crier, etc. Il s'approprie son nez, son pied, etc., de la même manière qu'un jouet. Il les distingue du nez, des pieds, etc., des autres qu'il ne peut contrôler. Il prend conscience des activités d'appropriation d'autrui (semblables aux siennes) en les observant, mais surtout en s'y opposant. L'opposition à autrui conduit au développement de ce sentiment d'appropriation. Des interactions se développent à ce sujet : ainsi on taquine parfois les

enfants (en leur disant : « C'est à moi », à propos de leur nez, pieds, etc.). Cette appropriation vise les objets du monde externes (mon hochet), ceux constitutifs du corps propre (mon pied) et certaines personnes « chéries » (ma maman).

Ce schème d'appropriation se développe ensuite — compte tenu de ces interactions avec autrui — en prenant la forme du désir de contrôler les réactions d'autrui à l'égard de soi. Ainsi s'ébauche le processus de communication, que décrit le « soi en miroir ». D'abord, l'anticipation par l'enfant de l'attitude d'autrui à son égard le conduit à agir dans sa direction d'une manière ad hoc : l'enjeu est de contrôler le comportement d'autrui. Se forme ainsi une structure cognitive fondamentale de type « je – te » (où « te » fait référence aussi bien au comportement anticipé d'autrui à l'égard de « je » qu'à son comportement réel). Celle-ci est le substrat cognitif nécessaire à l'apprentissage des pronoms personnels — « je – tu – il/elle » — qui est constitutif d'un soi interlocutif.

Le « je » du langage ordinaire inclut toujours une référence aux autres personnes : « Il n'y a pas de sens de “je”, comme par exemple dans la fierté ou la honte, sans un sens corrélatif de “tu”, ou de “il” ou “ils” » (Cooley, 1902, p. 151). Dans de nombreux cas, cette référence sociale prend la forme d'une imagination de la manière dont notre soi (c'est-à-dire toute idée relative à soi) apparaît à un autre esprit. L'espèce particulière de sentiment de soi que l'on ressent alors est déterminée par l'attitude relative à cette apparence attribuée à un autre esprit. « Un soi social de cette sorte peut être appelé le soi réfléchi ou soi en miroir » (Cooley, 1902, p. 152). « Nous percevons alors, de manière imaginaire, dans l'esprit d'un autre, quelques pensées relatives à notre apparence, à nos manières, à nos buts, à nos activités, à notre caractère, à nos amis, etc. et nous en sommes affectés à des degrés divers. Une idée de soi de cette sorte a trois composants principaux : l'imagination de la manière dont nous apparaissions à l'autre personne, l'imagination de son jugement à ce sujet, et certains sentiments de soi particuliers, telles que la fierté ou la mortification. La comparaison avec un miroir suggère difficilement le second élément, le jugement imaginé, qui est tout à fait essentiel. La chose qui nous fait ressentir de la fierté ou de la honte n'est pas la réflexion mécanique de nous-mêmes, mais un sentiment attribué, l'effet que l'on imagine que ce reflet exerce sur l'esprit d'un autre » (Cooley, 1902, p. 152). (Ces images de lui-même que l'individu imagine que les autres important pour lui se forment à son sujet ont été, par la suite, nommées « images sociales de soi ».)

Georges Herbert Mead : l'autrui généralisé et la conscience de soi

Si Cooley a souligné le rôle fondamental des interactions dans la formation du soi — l'imagination de soi au lieu de l'autre y tenant une place majeure — Georges Herbert Mead (1925) a introduit une considération supplémentaire :

celle de la société humaine. Mead observe que le groupe social humain se distingue des « sociétés animales ». Ces dernières reposent sur des différenciations physiologiques de leurs membres : ils effectuent des tâches spécifiques parce qu'ils ont certaines caractéristiques propres. Dans la société humaine, la régulation est interactive : la coordination des comportements est fondée sur la référence commune à des modèles d'attentes réciproques. Pour illustrer ce phénomène, Mead utilise l'image d'un joueur de base-ball. Celui-ci ne peut y jouer de sa position qu'en anticipant le comportement attendu de chacun des autres joueurs en fonction des différentes positions qu'ils occupent et des événements qui peuvent survenir. C'est cette anticipation commune à chacun des comportements attendus de chacun des autres qui définit « l'autrui généralisé ». L'individu humain se représente les attitudes de l'ensemble des autres et, se plaçant ainsi, à leur point de vue, agit en conséquence. Mais ce faisant — en se plaçant au point de vue des autres — il devient un objet pour lui-même et cette caractéristique définit le soi : il a conscience de soi. Ce soi, cette conscience de soi, renvoie à cet autrui généralisé : à sa société telle qu'il l'a « intériorisée ». Autrement dit, si le processus de retour à soi via la constitution de l'autrui généralisé est bien universellement humain, son contenu est socialement déterminé : le soi est relatif à l'autrui généralisé que se forge chaque membre de cette société-là.

Cette théorie anthropologique va de pair, chez Mead, avec une théorie psychologique de la formation de la conscience de soi. Sans la développer, on en rappellera les deux étapes principales : le jeu d'imitation et le jeu réglé. Au cours de chacune, la notion « d'anticipation de rôle » est centrale : l'individu anticipe le comportement — dans une situation spécifique — d'un partenaire d'interaction. Reprenant les observations de James Mark Baldwin, Mead note que l'enfant imite constamment des personnages de son entourage : il joue continuellement des rôles variés : parent, instituteur, policier, indien, etc. Or l'imitation est bien plus qu'une simple incorporation du rôle de l'autre : elle est intériorisation à la fois du rapport de l'autre à soi (l'enfant se représente autrui lui répondant) et du rapport de soi à l'autre (l'enfant se représente lui-même en tant que suscitant une réponse chez l'autre). Elle est, de plus, articulation de ces deux rapports. C'est une articulation d'une relation de soi à autrui et d'autrui à soi. Le jeu réglé constitue une mise en système de ces différentes articulations des relations de soi à autrui et d'autrui à soi (constitué lors du jeu d'imitation). Ce qui caractérise le jeu réglé, ce sont les règles et les procédures régulées. « L'enfant ne doit plus seulement prendre le rôle des autres, comme il le fait dans le jeu imitatif, mais il doit assumer les rôles variés de tous les participants et diriger son action en conséquence ». Cette représentation de l'ensemble des réactions possibles d'autrui à son égard constitue « l'autrui généralisé » : le système que forme dans l'esprit d'un individu donné, l'articulation de chacun de ses rapports de lui-même à autrui et d'autrui à lui-même. L'autrui généralisé a donc une double face. D'un côté, il décrit l'articulation de l'ensemble des rapports de chacun

des autres à soi : cette articulation constitue à la fois le soi et la conscience de soi de l'individu (imaginant autrui se rapporter à moi ainsi en me plaçant à son point de vue, je me constitue comme objet pour lui, et ce faisant, pour moi-même). De l'autre, l'autrui généralisé forme l'articulation de l'ensemble de chacun des rapports de soi à chacun des autres constitutifs du monde social de l'individu.

Heinz Kohut : l'articulation du « soi » à la théorie psychanalytique

La troisième tradition ayant marqué l'approche du soi est plus récente. Elle a pour origine l'articulation de ce concept à la théorie psychanalytique classique (à laquelle il était étranger) par Heinz Kohut (1971). Selon ce dernier, l'enfant se construit d'abord des images fragmentaires de sa propre expérience. Vers 18 mois, celles-ci se cristallisent pour former une structure psychologique : le soi enfantin et ses « objetsoi » (*selfobject*). Les objetsois, dans leur relation avec le soi, ont pour fonction de maintenir la cohésion du soi et de l'estime de soi de l'enfant. Le concept d'objetsoi est défini en relation avec celui « d'objet » tel qu'on l'entend en psychanalyse. Un objet est une représentation mentale de soi-même ou d'autrui permettant de constituer (et maintenir) l'expérience de soi-même comme être séparé. Un objetsoi est un objet partiel, en ce sens que l'autre n'y est pas perçu comme séparé de soi : soi et autrui y sont contenus comme s'ils formaient un objet. Kohut parle de relations « soi-objetsoi ». Le soi enfantin se développe selon deux lignes : celle du soi grandiose et celle de l'image parentale idéalisée. Au pôle grandiose du soi nucléaire, l'enfant construit « l'objetsoi mirant » (*mirroring selfobject*) : il s'agit du parent vu comme admirant la grandeur de l'enfant. L'enfant a besoin pour son développement d'un parent (ou d'une personne) qui prend du plaisir à sa présence et qui le montre en s'intéressant à ses manifestations exhibitionnistes. L'absence de ce parent conduit l'enfant à découvrir cette fonction de miroir (admiratif) du parent. En tant qu'objetsoi le mirant, le parent est une partie de l'enfant : il n'existe que pour exercer cette fonction d'admiration. Le développement de l'estime de soi est lié à cette fonction. Il en va de même de l'affirmation de soi, du souci de soi et des ambitions. L'image parentale idéalisée constitue un autre objetsoi : l'objetsoi idéalisé. Il s'agit du parent idéalisé vu comme tout-puissant. Cet objetsoi idéalisé a pour fonction de maintenir la cohésion de soi en permettant à l'enfant de se saisir lui-même — par la fusion — comme une partie de la puissance et de la perfection de cette image parentale. À cette fonction est lié le développement de l'admiration de personnages que l'on admire, de buts et d'ambitions. Kohut considère que les humains ont besoin de relations soi-objetsoi tout au long de leur vie : nous avons ainsi besoin d'autres nous (ad)mirant ou constituant pour nous des idéaux.

Les recherches sur le soi en psychologie au cours du xx^e siècle ont porté beaucoup plus sur les contenus que sur les processus : beaucoup plus sur le « me » que sur le « je » pour reprendre la terminologie de James. Au cours de ces travaux, de nombreux concepts ont été élaborés. Leur définition varie sensiblement selon les auteurs et les théories dans lesquels ils trouvent leur place. Certains ont eu un impact dans le domaine de la psychologie de l'orientation.

Concept de soi et estime de soi

Le concept de soi — au sens le plus large — désigne la représentation évaluative et descriptive que se forme une personne à propos d'elle-même. Dans cette perspective, le concept de soi comprend à la fois l'image de soi et l'estime de soi. L'image de soi désigne alors la description factuelle qu'un individu se forme à propos de lui-même indépendamment de toute évaluation*. L'estime de soi constitue la dimension évaluative du concept de soi : elle fait référence au jugement que la personne porte sur elle-même. Le plus souvent, l'estime de soi est considérée comme un jugement global à propos de soi. Certains chercheurs évoquent cependant des estimes de soi spécifiques à un domaine déterminé (par exemple, l'estime de soi scolaire). Dans ce cas, estime de soi et sentiment personnel d'efficacité (*self-efficacy belief*) ont un sens identique.

Chez certains auteurs, le concept de soi désigne la représentation qu'un individu se fait de lui-même dans un certain rôle ou en référence à tel ou tel aspect de son identité. On parle alors de « concept de soi professionnel », de « concept de soi en tant que mère de famille », etc. Dans ce cas, l'ensemble des représentations de soi d'un individu est désigné par l'expression « système de concepts de soi » en vue de souligner que ces différents concepts de soi interfèrent et forment une unité. C'est le parti de Donald Super qui considère le choix d'orientation comme la tentative d'un individu de réaliser un concept de soi professionnel. Super considère que, dans les sociétés industrialisées, un adulte a généralement six grands rôles correspondant chacun à un concept de soi : enfant, travailleur, étudiant, chargé de famille, citoyen, de loisirs et professionnels. Ces rôles ont un poids différent selon les âges de la vie ; ils ne sont pas pour autant spécifiques à l'un de ses âges.

Soi possible, schéma de soi, schéma de genre* et orientation

Dans la ligne de James, Hazel Markus et Paula Nurius ont proposé le concept de « soi possible » pour désigner des représentations de soi dans le futur, c'est-à-dire des « concepts de soi » correspondant à ce que l'individu pourrait,

souhaiterait ou voudrait éviter de devenir. Ces concepts de soi possible jouent un rôle majeur dans la motivation* et les intentions d'orientation des individus.

Avec l'essor de la psychologie cognitive, s'est développé le vocable de « schéma de soi ». Delphine Martinot (1995, p. 166) en donne la définition suivante : « Molécules cognitives du concept de soi ; il s'agit de croyances sur soi-même qui guident le traitement de l'information. [...] Ce sont des organisations hiérarchiques de connaissances dans lesquelles des images de soi spécifiques à des situations sont emboîtées selon un ordre croissant de niveau d'abstraction. Généralement, les jugements sur soi dans un domaine où l'individu possède un schéma se font rapidement et efficacement en comparant le stimulus à un trait de niveau d'abstraction très élevé. » En psychologie cognitive, un schéma désigne une structure mentale constituant une connaissance générique — à propos d'événements, de scénarios ou d'actions — acquise à l'occasion d'expériences passées. Le concept de schéma de soi renvoie à l'idée que ce schéma, comme tout autre schéma, joue un rôle dans le traitement de l'information (voir « cognitif » : traitement cognitif de l'information) et, tout particulièrement, de celle relative à soi. Ainsi, un individu ayant formé un schéma de soi dans un domaine particulier (par exemple : « bon élève ») s'avère plus à même que d'autres, dans le même domaine, 1) d'évaluer de nouvelles informations (par exemple le « bon élève » juge plus vite que d'autres élèves qu'« attentif » s'applique à lui), 2) de retrouver des preuves comportementales (observer, qu'une fois de plus, il a donné la bonne réponse le premier), 3) de prédire des comportements futurs et 4) de résister à des informations allant contre ce schéma dominant.

Le modèle proposé par Michel Huteau pour analyser l'évolution des attitudes et des préférences des jeunes vis-à-vis des activités professionnelles se situe dans cette perspective cognitive. Le jeune élabore ses préférences professionnelles en évaluant la correspondance entre certains schémas de soi (par exemple : bon en maths) et des dimensions fondamentales de « prototypes » professionnels (les traits fondamentaux d'un point de vue cognitif des représentations* de professions saillantes dans l'environnement social. Par exemple : « pour devenir ingénieur, il faut être fort en maths »). Les options préférées sont celles où la correspondance est la plus forte (elle s'établit, par exemple, en référence à plusieurs schémas de soi et dimensions d'un prototype professionnel).

Parmi les schémas de soi évoqués pour rendre compte des choix d'orientation, les « schémas de genre* » tiennent une place majeure. Ce concept élaboré en 1981 par Carol Martin et Charles Halverson désigne des ensembles organisés de croyances et d'attentes — au sujet du sexe masculin et du sexe féminin — exerçant une influence sur les informations auxquelles les individus prêtent attention et dont ils vont se souvenir (voir les articles « Carte cognitive des professions » et « genre »).

L'approche cognitive du soi a par ailleurs conduit Hazel Markus et Ziva Kunda à élaborer en 1986 la notion de « concept de soi de travail » pour désigner une structure temporaire — d'éléments issus de la collection des concepts de soi — organisée d'une manière déterminée en fonction du contexte présent. Le concept de soi de travail renvoie ainsi à l'idée d'un individu qui, possédant un univers stable de conceptions centrales de soi, se « particularise » néanmoins en fonction des contextes et des interactions.

Constructivisme et soi dialogique

Des points de vue nouveaux sur le soi ont été développés dans la dernière période. De nombreux auteurs — par exemple Kenneth Gergen ou Hubert Hermans et Harry Kempen — ont mis l'accent sur les particularités de notre contexte sociétal et sur la dimension fondamentalement dialogique du soi. Gergen a proposé la notion de « soi saturé » pour rendre compte du fait que dans la société actuelle les individus doivent faire face à une multitude de relations de tous ordres les contraignant à construire une multitude de soi disparates. Les exigences de ces différents contextes peuvent conduire à une cacophonie de multiples soi dont les voix ne peuvent trouver à s'harmoniser. Certes, l'individu s'adapte ainsi à sa situation, mais en même temps le sens d'une identité personnelle (pour reprendre James) est compromis : l'individu devient une sorte de caméléon social.

Dans une perspective analogue, mais sans doute plus radicale encore, Hubert et Kempen conçoivent le soi comme dialogique. Ce soi dialogique se fonde sur le présupposé qu'un même individu peut occuper plusieurs positions « je » (à la différence de James qui concevait une multitude de « me » en relation avec un seul « je »). Le « je » dans une position peut acquiescer, s'opposer, questionner, se moquer, etc., d'un « je » dans une autre. Ce soi dialogique est fondamentalement « social » en ce sens, non pas qu'il entre en interaction avec d'autres personnes externes, mais parce d'autres personnes occupent différentes positions dans ce soi multivocal. À la différence du modèle de Mead (où « je » adopte la perspective de différents autrui externes formant une structure représentative d'ensemble), « je » construis un autre individu en tant que position que je peux occuper, une position qui crée une perspective alternative sur le monde et moi-même. Ces conceptualisations s'inscrivent dans le cadre plus général d'un mouvement de pensée constructiviste qui prend de l'ampleur depuis quelques années (voir l'article « Construction de soi »).

Références

COOLEY C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York, Charles Scribner's Sons.

- GUICHARD J. (2000). « Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 181-212.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- HARTER S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York, Guilford Press.
- HUTEAU M. (1982). « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11, 2, 107-125.
- JAMES W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York, Holt.
- KOHUT H. (1974). *Le Soi*. Paris, PUF.
- MARTINOT D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble, PUG.
- MEAD G.H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris, PUF.

SYSTÈME SCOLAIRE (SCHOOL SYSTEM)¹

Le système et sa régulation

La notion de système fait référence à un objet complexe, composé d'éléments distincts, reliés entre eux par un certain nombre de relations. Cette notion permet de considérer les organisations sociales comme des unités complexes d'éléments articulés dans une perspective dynamique. Au niveau de l'école on distingue généralement l'enseignement scolaire composé des premiers et second degrés, de l'enseignement supérieur et de la formation* continue. Le système scolaire concernerait donc l'école maternelle, l'école primaire, les collèges, les lycées et éventuellement l'apprentissage*. Ces éléments sont-ils distincts et entretiennent-ils entre des relations qui les constitueraient en système ? Cet ensemble possède-t-il des propriétés irréductibles à celles de ses composantes ? En fait il semble que l'essentiel des relations installées entre les éléments du système consiste à réguler deux valeurs fondamentales, la liberté et l'égalité, avec des conséquences en matière de gestion de l'offre (capacités d'accueil) et de la demande scolaire (vœux d'orientation) d'une part, et en matière d'arbitrage à réaliser entre le respect des individus et la satisfaction des besoins collectifs d'autre part. L'analyse de l'évolution de ces régulations au cours des quarante dernières années, tend à montrer que l'on est progressivement passé d'un État assez fort et portant une attention particulière au collectif jusqu'à la fin des années soixante, à un affaiblissement progressif de l'État avec l'émergence progressive et dominante de la dimension individuelle.

Le système comme mode de hiérarchisation

Avant la réforme de 1959 qui a porté la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, l'enseignement français était segmenté selon des parcours distincts et étanches, conduisant à des positions sociales hiérarchisées et accueillant des populations elles-mêmes socialement hiérarchisées. Les différents éléments constitutifs de l'enseignement français n'entretenaient que fort peu de relations entre eux et ne répondaient pas aux caractéristiques d'un système tel que nous l'avons défini plus haut. Suite à cette réforme, la création des collèges d'enseignement secondaires (CES, actuels collèges), des collèges d'enseignement technique (CET, actuels lycées professionnels), des baccalauréats généraux, de techniciens et des brevets de techniciens, a généré un système éducatif organisé selon des degrés, eux-mêmes composés de cycles successifs : premier degré pour les écoles maternelles et primaires, second degré pour le premier cycle du second degré avec les CES, le second cycle court (CET) et le second cycle long (lycées). Chacun de ces éléments devenait dépendant des autres : en amont car la qualité et la quantité des flux d'élèves qui allaient l'alimenter dépendaient des cycles qui le précédaient, et en aval dans la mesure où de ses propres qualités dépendaient les caractéristiques des flux qui alimenteraient le cycle suivant. Le système éducatif français était né. Un certain nombre de mesures destinées à réguler la gestion des échanges entre cycles et degrés sont ensuite venues conforter le système.

Le système comme mode de régulation de l'offre et de la demande

La carte scolaire, créée en 1963, structure par le découpage spatial qu'elle entraîne et l'offre scolaire qu'elle induit, la gestion des flux et donc les relations entre les éléments du système : les écoles d'une même aire géographique sont rassemblées dans un secteur de collège, les collèges proches sont rassemblés dans un district et alimentent les lycées et CET. Au niveau national l'articulation entre l'école et le monde économique était organisée par les plans quinquennaux qui précisaient à nombre de diplômés attendus par niveau et spécialités : la définition des besoins collectifs structurait le système scolaire. Le collectif et la gestion du quantitatif sont en effet dominants dans les relations du système. Au début des années soixante-dix, la création de l'ONISEP et des CIO, puis en 1973 la publication des nouvelles procédures* d'orientation ont installé l'orientation comme mode complémentaire de régulation du système. En contribuant à rendre l'offre de formation potentiellement accessible à tous par l'ONISEP et les CIO, puis en associant les parents d'élèves aux processus de décision relatifs au devenir des élèves par les procédures d'orientation, l'État donnait existence légale au pouvoir des parents et les installait comme acteurs de l'école. Le système devenait ainsi

plus complexe, car à la régulation des structures collectives par la carte scolaire et la planification, on ajoutait une régulation des volontés individuelles par les procédures d'orientation.

Le système comme mode de libéralisation

Au début des années quatre-vingt, la création des zones d'éducation prioritaire et la décentralisation administrative, ont contribué à reconnaître les particularismes locaux dont le projet* d'établissement et la contractualisation en cours de développement constituent le mode de régulation. Les années quatre-vingt sont en outre marquées par l'énoncé de l'objectif « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 », mais aussi par l'affirmation de la place centrale donnée à l'élève et à son projet* personnel par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Le collectif (les classes d'âge et le système) et l'individuel (les personnes et les établissements) sont alors rassemblés dans un même objectif politique de développement du système éducatif.

La fin des années quatre-vingt-dix est marquée par le primat accordé à la liberté individuelle : le collectif représenté par l'État et la réglementation scolaire qu'il véhicule, est alors condamné. Les acteurs individuels appréhendés sous la forme de la personne, de l'unité de production, de l'établissement public, et les concurrences qui se développent entre eux sont considérés comme les moteurs du développement et du progrès. La promotion de l'autonomie des établissements devient le fondement des politiques scolaires. La régulation des relations passe ainsi d'un système jugé rigide parce que monolithique, centralisé et fondé sur la notion d'égalité républicaine, à un mode de régulation fondé sur le pôle de la liberté. Le bien être collectif procuré par un système scolaire dont le « collège unique » fut l'emblème, ne doit plus être organisé de manière normative mais naître des initiatives individuelles libérées par l'adoption de nouvelles normes qui en garantiront l'existence et le fonctionnement car « il est impossible que [...] l'intérêt particulier ne concourt pas à l'intérêt général [...] en poursuivant son intérêt l'individu est amené à remplir une fin qui n'entre nullement dans ses intentions [...] la structure des intérêts particuliers s'ajuste automatiquement de manière à coïncider avec ce qui est le meilleur pour la société [...] Le rôle bénéfique de la concurrence est la deuxième affirmation... ».

Dans ce contexte, la régulation du système scolaire est dorénavant assurée par deux acteurs qui dessaisissent l'État de ses pouvoirs traditionnels :

- le développement de la réglementation européenne et de l'OMC qui se superpose et se substitue à la réglementation française avec notamment le processus de Bologne et les accords de Lisbonne ;

- le développement de la décentralisation, qui à l'inverse de la dimension internationale précédente, conduit l'État à abandonner une partie de ses compétences aux collectivités territoriales qui le composent et qui se situent au niveau infra-national.

Le système scolaire, comme l'ensemble des secteurs sociaux, est ainsi passé d'un mode de régulation issu de l'État providence à un mode de régulation libéral.

Références

- DUTERCQ Y. (dir.) (2005). *Les Régulations des politiques d'éducation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- VAN ZANTEN A. (2000). *L'École l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES)¹

Les diverses techniques utilisées pour l'aide à l'orientation, qu'elles concernent l'information*, l'évaluation* ou la démarche même d'orientation, ont bénéficié des nouvelles technologies de l'information et de la communication et plus particulièrement de l'informatique et de son couplage avec les télécommunications. On dispose ainsi sur CD, DVD ou Internet de nombreuses aides à l'orientation conçues pour être utilisées soit par le consultant seul, soit avec l'assistance d'un conseiller* (et alors éventuellement en groupe). Les aides qui s'efforcent de se fonder sur une analyse précise du fonctionnement psychologique du consultant sont bien sûr les mieux adaptées sans pour autant être les plus fréquentes.

L'information*

L'informatisation des banques de données sur les formations et les métiers permet au conseiller et au consultant l'accès rapide à une masse considérable d'informations (du texte, mais aussi des images et des vidéos) régulièrement mise à jour. Afin de permettre au consultant de trouver les informations dont il a besoin à chaque étape de sa réflexion on lui demande généralement de se décrire en termes d'intérêts* ou de compétences*. On rencontre tous les degrés de précision dans le questionnement qui permet ces descriptions, il

1. Par Michel Huteau.

peut se limiter à quelques questions ou en comporter plusieurs centaines. Synthétisées, les réponses du consultant sont mises en correspondance avec des domaines professionnels ou des métiers. On vise donc un appariement* entre des caractéristiques personnelles et des caractéristiques des métiers. Cet appariement est le plus souvent présenté comme une aide à l'exploration*. Le logiciel canadien CHOIX, qui date des années soixante et a été adapté en France (il est commercialisé sous le nom de PASS'AVENIR), fournit une illustration de cette démarche que l'on rencontre très fréquemment. Le consultant se décrit d'abord en renseignant un long questionnaire (partie alors non informatisée). Plusieurs possibilités s'offrent ensuite. Il peut indiquer les éléments de son profil qui lui paraissent les plus importants et la machine, en retour, lui propose les métiers correspondants, métiers décrits par ailleurs dans une banque de données qui en comporte plusieurs centaines (exploration). Il peut aussi obtenir des informations sur un métier particulier, soit des informations exhaustives, soit des informations qui correspondent à des points de son profil (précision). Il peut encore demander en quoi des métiers se ressemblent ou diffèrent (comparaison). Finalement, il peut demander qu'on lui indique, selon des critères spécifiés, des professions qui ressemblent à une profession donnée. Le plus souvent, on se limite à caractériser les intérêts* professionnels du consultant, en général au moyen de la typologie de John Holland (intérêts réalistes, investigateurs, artistiques, sociaux, entrepreneuriaux et conventionnels). Les métiers étant classés selon les mêmes dimensions, on indique ensuite au consultant les métiers qui correspondent à ses intérêts et on l'invite à aller consulter les fiches métiers correspondantes.

Certains systèmes interactifs ont des objectifs plus limités dans la mesure où, centrés sur l'information, ils ne préparent que plus indirectement des prises de décision*, mais ils sont parfois plus sophistiqués (« interfaces intelligentes »). C'est le cas des cédéroms *Itinéraires pour un métier* édités par l'ONISEP et qui couvrent plus de quatre cents métiers. Ils permettent notamment au consultant de tester ses connaissances, d'évaluer ses besoins d'information et d'y répondre, de détecter ses représentations erronées et de les corriger, de faire le bilan de ses acquisitions. L'individualisation des cheminements dans la base de données est rendue possible par le choix d'une structuration en hypertexte.

L'évaluation*

L'informatisation des instruments d'évaluation, dès les années soixante, a d'abord porté sur la correction des épreuves papier-crayon appliquées collectivement, tests* et questionnaires* divers. Les réponses des sujets, relevées par lecture optique, étaient traitées dans des centres de calcul qui retournaient les résultats aux conseillers. Les développements de la micro-informatique,

avec l'invention des microprocesseurs et l'augmentation de la puissance des machines, ont permis l'informatisation de la passation. Dans les années 1980, quasiment tous les tests ont été informatisés. L'informatisation permet de recueillir des informations qui auparavant étaient négligées : relevés des erreurs et des omissions, scores partiels, temps de réponse. Elle permet également de situer facilement le sujet parmi plusieurs groupes de référence. On a vu aussi apparaître les « tests adaptatifs » constitués d'un grand nombre d'items de difficulté graduée. On détermine d'abord approximativement le niveau du sujet et on le précise ensuite ; on obtient ainsi une bonne précision en appliquant un petit nombre d'items. Dans le domaine des fonctions cognitives, on se dirige à l'heure actuelle vers la création de nouvelles épreuves et il existe maintenant des tests qui simulent les activités professionnelles et des tests qui mesurent divers paramètres de l'activité mentale afin de préciser les stratégies utilisées par les sujets.

Dans le domaine des intérêts* professionnels les innovations sont moins spectaculaires mais les épreuves classiques ont été considérablement enrichies. Divers indices sont calculés afin de préciser la structure des intérêts. L'informatique a donné une nouvelle jeunesse à des questionnaires d'intérêts, qui étaient auparavant beaucoup trop longs à corriger, où l'on ne se contente pas seulement de situer l'individu sur de grandes dimensions mais où l'on caractérise ses intérêts pour des professions particulières (plus d'une centaine). Par ailleurs, on se préoccupe particulièrement de la présentation des résultats et de leur restitution afin que ceux-ci puissent être compris et assimilés par le consultant. Actuellement, on dispose en France d'une vingtaine de questionnaires d'intérêts informatisés. De nombreux tests et questionnaires étant « en ligne », chacun a maintenant la possibilité de s'évaluer... avec le risque de ne pas bien comprendre ses résultats et de mal les interpréter.

L'aide à la formation des projets*

Tous les logiciels destinés à faciliter l'exploration sont fondés sur le même principe de l'appariement* de propriétés des personnes et de propriétés des professions ou des formations. Ces logiciels contribuent aussi à la facilitation des prises de décision dans la mesure où ils permettent de hiérarchiser les préférences. D'autres logiciels visent à faciliter les prises de décision* par d'autres moyens que l'appariement de propriétés des personnes et de propriétés des métiers. Certains sont fondés sur des comparaisons entre les aspirations spontanées des consultants et celles qui sont déduites de leurs réponses à des questionnaires d'intérêts. D'autres sont fondés sur la théorie mathématique de la décision qui nous dit que la « bonne décision » est celle qui maximise l'utilité subjective espérée. On apprend aux consultants à estimer cette utilité espérée pour certains métiers en combinant (relation

multiplicative) diverses estimations de leur utilité et la probabilité d'y accéder, démarche qui n'a rien de naturel... On peut également inciter les consultants à comparer l'ordination de leurs préférences spontanées à celle fournie par le calcul précédent.

Il existe des logiciels plus ambitieux qui visent à assister le consultant à toutes les étapes de l'élaboration de ses projets*. Ils se proposent d'atteindre quatre objectifs :

- apprendre à se connaître par l'auto-diagnostic de ses compétences, aptitudes, intérêts, valeurs ;
- prendre conscience des possibilités offertes par le monde du travail, des exigences qu'elles imposent et des satisfactions qu'elles permettent ;
- acquérir les compétences nécessaires à la prise de décision ;
- acquérir les compétences nécessaires pour faciliter la transition du monde scolaire au monde professionnel et d'un emploi à un autre.

Deux logiciels de ce genre sont en service aux États-Unis. Bien que pour certains de leurs promoteurs ces logiciels doivent remplacer les conseillers d'orientation, on a constaté que l'interaction avec le logiciel conduisait non pas à une réduction, mais à une augmentation des demandes d'entretien avec des conseillers.

Notons qu'il existe de nombreux jeux destinés à faciliter les choix de professions ou d'études et que l'on propose souvent, accompagnant des considérations normatives sur la démarche d'orientation, des exercices destinés à préparer la réflexion du consultant (l'élaboration d'un projet supposant une perspective temporelle assez différenciée avec une segmentation précise du temps, on demandera par exemple au consultant de situer sur une échelle temporelle les divers événements de sa vie personnelle et les événements sociaux les plus marquants).

Internet

La plupart des instruments qui viennent d'être évoqués sont disponibles sur Internet où de nombreux sites (sites d'organismes publics, d'associations, d'entreprises privées) sont dédiés à l'aide à l'orientation. Les avantages Internet pour l'information sont considérables. Les informations disponibles sont très nombreuses, en principe fiables et actualisées (ce qui n'est pas toujours le cas) et l'on peut y accéder facilement à un coût réduit. Le consultant, s'il n'a pas acquis des stratégies de recherche ou s'il n'est pas assisté, risque cependant d'être un peu perdu et découragé devant une masse d'informations redondantes qui ne répondent pas forcément aux questions qu'il se pose. Dans quelques pays, de très nombreux sites relatifs à l'orientation sont regroupés. Ces portails présentent l'avantage de fournir un guide pour la

consultation et souvent contribuent à améliorer la qualité des informations. Au Canada par exemple, où l'on a dénombré, il y a une dizaine d'années, plus de deux mille sites portant sur la carrière, l'emploi et l'éducation, le portail du ministère des ressources humaines et du développement des compétences met ses informations à la disposition des particuliers, des entreprises et d'organismes divers dont les services d'orientation. En France, il n'existe pas, pour l'instant, un portail de ce type. Il existe néanmoins des sites généraux, comme celui de l'ONISEP, qui offre des informations sur l'orientation, les établissements de formation, les métiers, etc.

Internet, du fait de l'interactivité qu'il permet, offre aussi des possibilités intéressantes pour l'évaluation et l'auto-évaluation (le service offert est généralement payant). Mais là encore, et bien que les logiciels fournissent de plus en plus d'éléments pour l'interprétation des résultats, une aide est la plupart du temps nécessaire et toujours souhaitable pour que le consultant puise s'approprier et utiliser les résultats. Les aides à l'orientation proposées concernent également l'insertion. Sur Internet on peut apprendre à rédiger un CV ou recevoir des conseils sur la manière de se présenter à un entretien d'embauche. Certains sites proposent une assistance individualisée sous la forme d'une aide en ligne ponctuelle, le consultant pose ses questions dans le langage qui lui convient et il reçoit une réponse dans un délai relativement bref. D'autres proposent une aide continue avec de véritables bilans ou la constitution d'un dossier d'orientation et des contacts téléphoniques réguliers. Notons enfin que de nombreux sites sont consacrés au développement *personnel.

Références

On trouvera une liste de sites dédiés à l'orientation scolaire sur les pages du site du ministère de l'Éducation nationale consacrées à l'orientation (www.education.gouv.fr/orient/mtico.htm), sur les sites des académies, ainsi que sur www.cepec.org et www.educnet.educatio.fr (rubrique orientation).

BOY T. (1999). « Quelques éléments de réflexion sur le choix d'épreuves informatisées dans le domaine de l'aide à l'orientation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 253-273.

VRIGNAUD P., BERNAUD J.-L. (2005). *L'Évaluation des intérêts professionnels*. Sprimont, Belgique, Mardaga.

WATTS A.G. (2001). *Rôle des TIC dans un système intègre d'information et d'orientation*. Rapport pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil.

TEST (*TEST*)¹

Un test est un dispositif d'observation des individus qui présente quatre propriétés :

- il est standardisé ;
- il permet de situer la conduite de chaque individu, généralement considérée sous l'angle de son efficience, dans un groupe de référence ;
- le degré de précision des mesures qu'il permet est évalué (fidélité) ;
- la signification théorique ou pratique de ces mesures est précisée (validité).

Tout dispositif d'observation standardisé n'est pas un test, on réserve généralement le terme « test » à l'observation de la conduite effective du sujet (il doit, par exemple, résoudre un problème). Les questionnaires* standardisés, de personnalité ou d'intérêts, ne sont donc pas à proprement parler des tests. Les tests sont construits selon les méthodes de la psychométrie qui définissent à quelles conditions on peut mesurer un caractère psychologique et ils sont d'une grande diversité (ils peuvent être appliqués individuellement ou collectivement, être informatisés ou non, être uniquement verbaux ou faire appel à des manipulations de matériel, s'adresser à différents secteurs de la conduite : psychomotricité, intelligence, aptitudes, personnalité...).

La construction des tests

La standardisation porte sur tous les aspects de la situation : les caractéristiques du matériel sont rigoureusement et précisément définies, les consignes

1. Par Michel Huteau.

sont exactement les mêmes pour tout le monde, les modalités de la correction sont explicitées sans ambiguïté. La standardisation est facile à obtenir et est quasiment parfaite dans les tests collectifs papier-crayon et dans les tests informatisés où le sujet doit choisir une réponse parmi plusieurs proposées. Elle est plus difficile à obtenir lorsque le sujet fournit la réponse comme il lui convient (lorsqu'on lui demande de donner une définition par exemple), on doit alors disposer pour l'apprécier d'un barème et d'indications précises. La standardisation a une fonction unique : rendre l'observation objective, c'est-à-dire éviter que le constat des différences entre individus soit contaminé par la subjectivité de l'observateur comme c'est le cas dans les évaluations* scolaires ou professionnelles habituelles. Si la standardisation permet l'accord entre les observateurs elle n'est évidemment pas une garantie de pertinence et elle conduit à un certain rétrécissement de l'observation : ne peut être observé que ce qu'il a été prévu d'observer. Les opérations de mesure doivent donc être précédées d'une étude approfondie des conduites visées par le test.

En construisant un test on cherche généralement à situer les individus sur un continuum (une dimension). Afin de différencier finement les sujets (sensibilité du test) on leur propose généralement une série d'items de difficulté graduée. Bien que ces items ne soient pas choisis au hasard mais en fonction de l'idée que le constructeur a de la dimension, on doit cependant vérifier qu'ils constituent effectivement une dimension. Pour ce faire on peut utiliser des critères théoriques (est-ce que tous les items du test, par exemple, font appel au raisonnement inductif ?) ou des critères formels statistiques (la réussite à un item est-elle bien associée au score global auquel elle doit contribuer ?). Le sujet peut alors être caractérisé par la somme de ses réussites aux différents items. Ce « score brut » ne nous renseigne pas sur la position du sujet dans un groupe de référence, aussi doit-il être étalonné. Les étalonnages sont des systèmes de catégories ordonnées dans lesquelles tous les sujets du groupe de référence sont ventilés. La note du sujet indique alors sa position dans le groupe. Le quotient intellectuel, contrairement à ce qu'indique le terme « quotient », est une note étalonnée : dire qu'un individu à un QI de 115 signifie qu'il a environ 16 % des sujets de son groupe d'âge qui ont une meilleure efficacité.

Mesurer consiste à attribuer aux choses des nombres. Mais pour que les propriétés des nombres puissent être attribuées aux choses, il est nécessaire de fonder les correspondances entre les propriétés des nombres et les propriétés des choses. Au niveau le plus faible de la mesure, on retient seulement que les nombres sont des symboles distincts. Au niveau immédiatement supérieur, on prend en compte le caractère ordonné de ces symboles. C'est à ce niveau, et à ce niveau seulement, que la mesure au moyen de tests est justifiée (le plus souvent l'ordre est fondé sur le niveau de difficulté). À ce niveau de mesure les opérations arithmétiques n'ont pas de sens puisqu'il n'y a pas d'unité. Généralement, on postule l'existence d'une unité, ce qui revient à imposer une forme à la distribution des observations, mais ceci est

une pure convention. À des niveaux supérieurs on définit non seulement une origine mais aussi une unité (cas de la mesure des longueurs par exemple). La mesure des caractères psychologiques n'est donc pas de même nature que la mesure des caractères physiques.

On distingue deux types d'erreur de mesure : les erreurs systématiques et les erreurs aléatoires. Lorsque la mesure reste identique lorsqu'on la répète il est possible que l'on commette une erreur systématique, lorsqu'elle varie d'une répétition à l'autre on est en présence d'une erreur aléatoire. On cherche à éviter les erreurs systématiques en définissant soigneusement la situation d'observation. L'estimation de l'importance des erreurs aléatoires se fait à partir de l'examen de la variabilité des mesures lorsqu'on les répète. L'erreur sera d'autant plus grande, ou la fidélité d'autant plus faible, que cette variabilité sera forte. Il y a deux grandes sources d'erreurs : le moment de l'observation (le sujet, par exemple, peut être plus ou moins en forme au moment de la passation du test) et la nature du matériel utilisé (pour évaluer le raisonnement logique, par exemple, on propose des problèmes dont les contenus peuvent être plus familiers à certains sujets qu'à d'autres). La personnalité de l'observateur peut aussi être une source d'erreur. Celle-ci est quasi absente dans les tests du fait de la standardisation. La plupart des tests ont une bonne fidélité.

On peut chercher à évaluer l'intérêt pratique d'une mesure effectuée au moyen d'un test (validité empirique) et s'interroger sur ses fondements théoriques (validité théorique). À des fins pratiques les tests permettent des diagnostics et des pronostics. On dira par exemple qu'un test de mémoire est valide s'il permet de distinguer des patients souffrant de troubles ayant des causes différentes ou qu'un test d'intelligence est valide s'il permet un assez bon pronostic de la réussite en formation. Dans ce dernier cas la validité empirique peut être estimée par la qualité du pronostic. Un test aura une bonne validité théorique si on sait ce qu'il mesure, c'est-à-dire si les observations réalisées au moyen du test peuvent être interprétées au moyen d'un ensemble de propositions cohérentes non démenties par des faits expérimentaux ou d'observation.

La mise au point d'un test, on le voit, suppose un travail assez laborieux dont les résultats sont consignés dans le manuel d'utilisation qui l'accompagne.

Les tests d'aptitudes et d'intelligence*

Les tests actuellement les plus utilisés peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les échelles de développement et les tests « factoriels ». Lorsqu'on parle de « tests d'aptitudes » on désigne soit les tests factoriels, soit des tests visant une capacité particulière.

Les échelles de développement sont inspirées de l'échelle construite au début du ^{xx}e siècle par Alfred Binet et Théodore Simon. Elles visent à une évaluation globale de l'intelligence et leurs résultats s'expriment sous la forme d'un ou plusieurs quotients intellectuels. La plus utilisée de ses échelles, révisée à plusieurs reprises est la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS) dont la première version date de 1939. Reposant sur les mêmes principes il existe une version pour enfants et adolescents (6-16 ans), la *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), et une version pour jeunes enfants d'âge préscolaire. Les échelles de développement sont constituées d'un ensemble de sous-tests qui évaluent diverses facettes de l'intelligence. Chaque sous-test comporte une série d'items de difficulté croissante. La WAIS, par exemple, est composée de onze sous-tests. Six tests appartiennent à l'échelle verbale :

- Information : répondre à des questions d'information générale que les adultes ont eues en principe l'occasion d'acquérir dans notre culture ;
- Mémoire immédiate des chiffres ;
- Vocabulaire : définir des mots ;
- Arithmétique : petits problèmes ;
- Compréhension : expliquer des observations de la vie quotidienne ou des proverbes ;
- Similitudes : dire en quoi deux choses se ressemblent.

L'échelle dite de performance comporte cinq sous-tests :

- Complètement d'images : trouver la partie manquante dans des images,
- Arrangement d'images : remettre dans l'ordre une série d'images racontant une histoire,
- Cubes : reconstituer une figure géométrique à partir d'éléments,
- Assemblage d'objets : reconstituer un objet familier dessiné à partir de ses fragments (Assemblage d'objets et Cubes sont des puzzles) ;
- Code : faire correspondre le plus vite possible des signes et des chiffres.

Les sujets peuvent être caractérisés par un QI global, un QI verbal et un QI de performance, leur score sur les onze sous-tests et leur profil.

Les batteries de tests factoriels ont été élaborées dans une perspective plus analytique où l'accent est davantage mis sur la diversité des aptitudes. Les tests factoriels sont généralement appliqués collectivement alors que l'application des échelles de développement est toujours individuelle. Ils sont fondés sur une méthode statistique d'analyse des corrélations (analyse factorielle) qui permet de définir des dimensions ou des formes de l'intelligence. Les principaux tests factoriels concernent :

- l'intelligence fluide : ce sont généralement des tests de raisonnement inductif où il faut découvrir des régularités ou des lois de progression dans une série de figures géométriques sans signification... ;

- l'intelligence cristallisée : tests de compréhension verbale, de connaissance lexicale, de facilité numérique... ;
- l'intelligence visuo-spatiale : tests de visualisation, d'anticipation de relations spatiale, d'analyse de figures complexes... ;
- l'intelligence créative : test de fluidité verbale, de créativité-originalité... ;
- la mémoire.

La combinaison des scores obtenus avec des tests de ce genre se révèle être un bon prédicteur de l'adaptation professionnelle.

Il existe des tests d'intelligence sociale et d'intelligence émotionnelle mais leur validité n'est pas très assurée et leur usage encore peu fréquent.

Certains tests ont été construits pour être utilisés spécifiquement dans les domaines de l'orientation et de la sélection professionnelles. Ils se proposent d'évaluer les aptitudes nécessaires à la réussite dans certaines professions. C'est ainsi que l'on dispose de tests destinés à appréhender les aptitudes mécaniques, les aptitudes nécessaires pour le travail de bureau ou encore les aptitudes des programmeurs. Il existe aussi des tests destinés à évaluer le niveau de développement du langage et d'autres, utilisés dans le cadre de la clinique neuropsychologique, qui repèrent notamment les déficits dans l'ordre de la mémoire, de l'attention, de la perception, des praxies.

Les tests d'intelligence les plus utilisés sont en général des tests anciens. Il y a cependant eu des tentatives de renouvellement. On s'est inspiré de la théorie du développement de Jean Piaget pour construire des tests de développement des compétences logiques. Les travaux de psychologie cognitive ont conduit à la création de tests où l'on cherche à évaluer les processus élémentaires à l'œuvre dans l'activité mentale et, ce qui s'est révélé être plus convaincant, les grandes stratégies utilisées dans la résolution de problèmes.

Les tests de personnalité*

Il y a deux grandes catégories de tests de personnalité : les tests objectifs de personnalité et les tests projectifs. Certains tests visant à décrire la personnalité sont dits « objectifs » car ils permettent, comme les tests d'intelligence, l'observation de comportements, comportements qui témoignent de la personnalité. Il en va ainsi de tous les tests de styles cognitifs. On peut, par exemple, demander aux sujets de découvrir des figures géométriques simples intriquées dans des figures plus complexes, une performance médiocre dans ce genre d'épreuves indique une attitude plutôt globale dans la résolution des problèmes et une sensibilité sociale plutôt plus marquée. On peut aussi, autre exemple, demander aux sujets de trouver parmi plusieurs dessins celui qui est identique à un modèle, certains répondent rapidement et ont tendance à se tromper souvent, d'autres prennent leur temps et font moins d'erreurs. Ces

deux attitudes — impulsive et réfléchie — se retrouvent dans de nombreuses situations. À la différence de ce qui se passe dans les questionnaires*, dans un test objectif de personnalité le sujet n'a pas conscience de donner des informations sur sa personnalité. Ces épreuves sont peu utilisées : leur application est moins commode que celles des questionnaires* et les inférences sur la personnalité sont parfois trop indirectes.

Dans les tests projectifs, on considère que le sujet « projette » sa personnalité, c'est-à-dire révèle ses conflits internes et ses grandes tendances, en effectuant les tâches qui lui sont proposées, tâches qui consistent le plus souvent à donner des significations à un matériel ambigu. Dans le célèbre test des taches d'encre d'Hermann Rorschach, celui qui interprète les taches en y voyant des choses fournit des indications sur sa personnalité. Dans le TAT (*Thematic Apperception Test*) de John Murray, c'est en racontant une histoire à partir d'images équivoques que le sujet fournit des indications sur sa personnalité. Certains tests projectifs peuvent être considérés comme des tests objectifs. C'est le cas du Rorschach : c'est bien un test projectif lorsque l'on s'intéresse au contenu symbolique des réponses, c'est un test objectif si on s'intéresse seulement au mode de perception que révèlent les réponses (elles peuvent par exemple être fondées sur la totalité de la tache ou sur un détail). Il existe d'assez nombreux tests projectifs (certains sont fondés sur le dessin, d'autres sur l'expression verbale...). Ces tests sont surtout utilisés dans le domaine de la psychopathologie.

Les tests de connaissances

Les tests de connaissances (ou épreuves normalisées de connaissances, ou encore épreuves communes) visent à évaluer objectivement les acquis à la suite d'une scolarité ou d'une formation. Cette volonté d'objectivité les distingue nettement des évaluations* scolaires traditionnelles. Il existe des tests de connaissances pour tous les niveaux de formation. Les tests permettant de préciser l'état des prérequis de la lecture et son niveau sont particulièrement intéressants. Généralement le mode de réponse est simple : il faut choisir une réponse parmi plusieurs proposées. Mais ces tests ne se limitent pas pour autant à l'évaluation des connaissances factuelles, ils peuvent porter aussi sur des acquisitions théoriques ou sur des démarches de pensée. Ces tests présentent plusieurs différences notables avec les tests d'intelligence ou d'aptitudes. Leur contenu doit être représentatif des objectifs et des programmes des formations (validité de contenu). En les construisant, on contribue d'ailleurs à l'explicitation de ces objectifs et programmes. S'ils permettent bien de différencier les individus et de les situer dans un groupe (référence normative), ils ne sont pas construits pour cela. Leur objectif principal est de situer le sujet par rapport à l'univers des connaissances et compétences visées par la formation (référence critérielle). Notons que certains tests

d'aptitudes nécessitent des connaissances préalables : ce sont aussi des tests de connaissances.

Les usages des tests en orientation

L'usage des tests en orientation est moins fréquent aujourd'hui qu'il y a quelques décennies. Ils sont surtout utilisés comme outils lors des bilans*. D'une manière générale, les tests sont des outils de diagnostic permettant de mettre en évidence des points forts et des points faibles. Dans ce dernier cas ils peuvent orienter des procédures de remédiation. Ils sont particulièrement utiles avec des consultants dont le bagage scolaire est approximatif. Les tests peuvent aussi être utilisés comme instruments de pronostics de la réussite en formation ou de l'adaptation professionnelle. Ceci suppose que l'on dispose de données précises et actuelles sur leur validité empirique. Le pronostic au moyen des tests peut alors être intégré à d'autres informations et servir de base à un conseil*. On peut aussi se fonder en partie — là encore d'autres informations sont à prendre en compte — sur ce pronostic pour prendre des décisions de recrutement*.

Références

- HUTEAU M., LAUTREY J. (2003). *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. Paris, PUF.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (2006). *Les Tests d'intelligence*. Paris, La Découverte.
- DICKÈS P., TOURNOIS J., FLIELLER A. (1994). *La Psychométrie*. Paris, PUF.
- BERNAUD J.-L. (2000). *Tests et théories de l'intelligence*. Paris, Dunod.
- GUILLEVIC C., VAUTHIER S. (1997). *Diagnostic et tests psychologiques*. Paris, Nathan.
- LANDSHEERE G. DE (1992). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris, Nathan.
- (La plupart des tests utilisés en France sont édités et commercialisés par les Éditions du Centre de psychologie appliquée (ECPA) : www.ecpa.fr)

TRANSITION (*TRANSITION*)¹

Changement marquant la vie de l'individu, l'affectant, et se traduisant par des transformations de ses conduites, de ses rôles ou de ses représentations. Ce changement peut être lié à un passage d'une étape à une autre de la vie, à la survenue d'un événement inattendu ou à l'absence d'un événement attendu, ou encore à l'évolution des contextes où vit l'individu.

Dans le domaine de l'orientation, le terme « transition » a quatre acceptions majeures. Il désigne :

- le passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle (par exemple, l'entrée dans la vie active au sortir de l'école) ;
- un changement induit soit par un « événement » surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de la vie de l'individu (par exemple : un licenciement ou un décès), soit par l'absence d'un événement « normalement » attendu (se marier, obtenir une promotion professionnelle) ;
- la transformation d'un (ou plusieurs) contexte(s) où interagit l'individu (une réorganisation du travail liée à une évolution technologique ou à des changements économiques) ;
- le passage régulier — parfois quotidien — de l'individu d'un contexte d'activités à un autre (des contextes dans lesquels il est engagé dans des systèmes d'attentes, d'exigences et de valeurs différents et parfois peu compatibles, par exemple, de l'entreprise à la famille).

Ces passages, changements ou transformations ont pour points communs de mettre l'individu dans un certain état de dissonance et de l'affecter positivement (par exemple, allégresse à la suite d'une promotion) ou négativement

(deuil après un décès). Ils l'incitent à redéfinir ses activités, ses rôles et ses représentations et/ou à effectuer une nouvelle synthèse et mise en perspective subjectives de ses diverses expériences de vie. Ces activités de redéfinition prennent du temps. On considère que l'individu peut être aidé pour faire face à une transition.

Les transitions normatives

Les transitions normatives sont des moments de passage « habituels » dans le cours de la vie personnelle ou professionnelle. Elles ont été étudiées dans le cadre de travaux conduits principalement aux États-Unis, dans les années soixante à quatre-vingt, sur le « développement de carrière* » notamment par Robert J. Havighurst, Daniel Levinson *et col.* et Donald Super.

Havighurst distingue deux périodes de transition relativement longues. Celle du milieu de vie se situe entre 35 et 45 ans. Les tâches socialement attendues de l'individu sont d'adaptation à une nouvelle perspective temporelle, de révision de ses projets de carrière, de redéfinition de ses relations de carrière. La « transition de la fin de l'âge adulte » se situe entre 57 et 65 ans. La tâche principale est de se préparer à la retraite. Pour Levinson *et al.*, les transitions constituent des périodes où l'individu déstructure son modèle de vie pour le restructurer dans la période suivante. Ils distinguent cinq moments de transition. Celle « du jeune adulte » (entre 17 et 22 ans) consiste à affirmer son indépendance vis-à-vis des parents, à explorer des possibilités en vue d'une identité future et à imaginer des objectifs de vie. Lors de la « transition de la trentaine », l'individu se demande si sa carrière professionnelle lui convient bien et s'il est vraiment heureux en mariage. Lors de la « transition du milieu de la vie » (entre 40 et 45 ans), il s'interroge sur ses réalisations et se demande où il va. La « transition de la cinquantaine » renvoie à des interrogations voisines de celles de la transition de la trentaine. Super définit les « transitions » comme des moments où l'individu modifie sa structure de vie, à savoir les équilibres entre ses différents rôles : enfant, étudiant, participant à des loisirs, citoyen, travailleur et chargé de famille. Certaines transitions correspondent à des normes sociales. Ce sont des passages d'une des étapes de la vie à une autre : de l'enfance à l'adolescence*, de l'adolescence au jeune adulte*, du jeune adulte au maintien et du maintien au désengagement. Ces transitions normatives constituent les étapes du « maxi-cycle » de la vie. Chaque fois que l'individu a fait face à une transition, après s'être établi dans un nouveau rôle dominant, il se « renouvelle » (*recycle*) psychologiquement. Pour cela, il entreprend un « mini-cycle » où il s'engage dans certaines tâches psychologiques : croître, explorer, s'établir, se maintenir ou se désengager. Par exemple, un jeune entrant dans un premier emploi s'engage généralement dans une période de croissance dans ce

nouveau rôle : il explore la nature de ce rôle et les attentes qui y sont liées. Ainsi, il s'y établit. Et il s'y maintient en cas de succès.

Les transitions événementielles

À la différence des trois approches précédentes qui mettent l'accent sur la continuité du développement*, Nancy Schlossberg insiste sur les ruptures, les discontinuités et les événements inattendus. À ses yeux, les conduites d'un adulte s'expliquent mieux par les « événements » qui marquèrent sa vie que par des développements étroitement liés à son âge chronologique. Une transition est un événement dont la survenue ou l'absence affecte de manière notable — positivement ou négativement — le quotidien d'un individu : ses relations, ses routines, ses croyances et ses rôles.

Pour comprendre les facteurs et processus en jeu dans les transitions afin d'aider les individus à y faire face, Schlossberg se fonde sur les recherches de Richard Lazarus et de Suzan Folkman (1984) sur le stress et les stratégies *coping* (c'est-à-dire sur les différentes manières de faire face de manière consciente à une situation difficile). Trois types de transitions sont distingués. Les « transitions anticipées » font référence à des événements caractérisant habituellement la vie de chacun : quitter l'école pour un premier emploi, devenir parent, prendre sa retraite, etc. Les « transitions imprévues » se rapportent à des événements inattendus : accident, promotion soudaine, licenciement, etc. Les transitions par « événement manquant » (*non-event transitions*) ont pour origine l'absence d'un événement « normalement » attendu : ne pas pouvoir avoir d'enfant, ne pas être promu dans son emploi, etc. Ces événements manquants peuvent être de quatre sortes : personnels (échouer à un examen), « par ricochet » (ne pas devenir grand-parent), résultats (produits par un autre événement : ne plus pouvoir avoir d'enfant après une grossesse), différés (l'individu attend que l'événement finisse par se produire). Toutes les transitions ont en commun de prendre du temps et, au cours de ce processus, l'individu passe par différents moments d'évolution de ses réactions et attitudes. Il est ainsi conduit à modifier progressivement ses rôles, ses relations, ses habitudes et ses façons de penser.

Quatre catégories de facteurs — les « quatre S » — déterminent le cours d'une transition : la situation, le soi, les soutiens et les stratégies. La situation fait référence aux caractéristiques propres à la transition et au contexte* dans lequel elle survient. Par exemple : est-ce « normal » de vivre une telle transition à cet âge ? L'individu vit-il d'autres stress ? Le soi renvoie aux caractéristiques sociales (âge, sexe, « milieu » ethnique ou social, etc.) et aux ressources psychologiques de l'individu : est-il optimiste ? résilient ? capable de faire face à l'ambiguïté ? Les « soutiens » regroupent toutes les sources d'aide à l'individu : famille, amis, institutions, associations, etc.

Les modes de soutien de ces sources diffèrent : soutien affectif, aide à l'affirmation de soi, encouragements et rétroactions, informations, conseils, contacts utiles, aides matérielles, etc. Les stratégies font référence aux différentes manières de faire face à la transition. Certaines consistent à exercer un contrôle sur la situation (par exemple, pour un individu qui a perdu son emploi : lire les petites annonces, envoyer des lettres de candidature, etc.). D'autres stratégies visent à contrôler la signification du problème (par exemple, en réfléchissant dans un groupe de « demandeurs d'emplois » à la place du travail dans son existence). Certaines stratégies, enfin, ont pour objectif de « gérer » le stress (en commençant, par exemple, une activité sportive). La combinaison de plusieurs stratégies permet de mieux faire face à une transition.

Schlossberg suggère d'aider les individus lors d'une transition en mettant en œuvre le modèle d'interaction de conseil de L. Sherilyn Cormier et Harold L. Hackney (1993). Il comprend cinq moments : 1) la construction de la relation, 2) l'évaluation, 3) la définition d'objectifs, 4) les interventions, 5) la conclusion et le suivi. Au cours des trois phases centrales, la démarche s'effectue en relation avec le cadre d'analyse que constituent les « quatre S ». L'évaluation consiste ainsi à aider l'individu à décrire systématiquement sa *situation*, ses ressources personnelles (*soi*), les *soutiens* dont il peut disposer et les *stratégies* qu'il peut déployer. Par exemple, s'agissant de la situation, huit aspects sont examinés :

- l'événement déclenchant : quelle en est la cause immédiate de cette transition ?
- le moment : cette transition « tombe-t-elle » bien ou mal ? est-ce « normal » de vivre une telle expérience à cet âge de la vie ?
- les contrôles : l'individu se perçoit-il comme capable de contrôler certains aspects de la transition ? lesquels ?
- les rôles sociaux : la transition implique-t-elle un changement de rôle ? positif ou non ?
- la durée,
- les expériences antérieures de transitions semblables ;
- les autres sources de stress affectant actuellement la vie de l'individu ;
- la manière dont il se représente l'origine de la transition : qui ou qu'est-ce qui en est perçu comme « responsable » ? Dans quelle mesure cette perception affecte-t-elle la conduite de l'individu ?

La définition d'objectifs (phase 3) se fait aussi en relation avec chacun des « quatre S ». Par exemple : parvenir à modifier la situation, trouver de nouveaux soutiens, développer un plan d'action. De même, les interventions du conseiller consistent en des reformulations permettant au consultant de percevoir autrement sa *situation*, de découvrir certains de ses atouts (*soi*), de trouver de nouveaux *soutiens*, de mettre en œuvre de nouvelles *stratégies*.

Les transitions écologiques

Urie Bronfenbrenner a défini les transitions écologiques comme des modifications de la position d'une personne dans l'environnement écologique à la suite d'un changement de rôle ou de cadre contextuel ou des deux. Par exemple, pour un enfant unique, la naissance d'une petite sœur constitue une « transition écologique ». Cet événement se traduit en effet par des modifications dans l'ensemble des éléments formant le « microsystème » familial (voir l'article « Contexte »). En l'occurrence, cet enfant voit son rôle actuel de « fils ou fille » se transformer, il/elle développe un nouveau rôle (grand frère ou grande sœur), ses relations avec ses parents évoluent, il/elle est conduit à s'engager dans de nouvelles activités, etc. Les transitions écologiques sont donc à la fois une conséquence et à l'origine d'un processus de développement*.

L'entrée à l'école — puis sa fréquentation quotidienne — constitue pour ce même enfant une autre « transition écologique », liée cette fois à un changement de milieu. Pour la décrire, Urie Bronfenbrenner fait appel au concept de « mésosystème ». Un « mésosystème » est défini comme un ensemble d'interrelations entre deux ou plusieurs milieux différents dans lesquels l'individu participe activement. Les éléments fondamentaux des mésosystèmes sont les mêmes que ceux des microsystèmes : activités, relations et rôles. Mais, alors qu'au niveau microsystemique tout se passe dans un seul milieu, dans le mésosystème, ces processus interviennent d'un milieu à l'autre. La notion de mésosystème conduit à souligner l'importance des relations entre milieux dans le développement* de l'individu. Ainsi, à l'école un enfant peut former une « relation dyadique » avec un camarade, puis être invité au domicile de celui-ci. La dyade — initiée dans le cadre du microsystème qu'est l'école — induit ainsi de nouveaux développements (d'autres activités, de nouveaux rôles et de nouvelles relations, etc.) dans un autre microsystème. Les mésosystèmes provoquent des transitions de rôle. Par exemple, pour un jeune, celui d'élève à celui de frère. Ces transitions sont d'autant plus importantes que les milieux impliqués dans le mésosystème diffèrent. Cette différence est majeure dans le cas de contextes relevant de macrosystèmes différents. Le « macrosystème » désigne la consistance des formes et contenus des constituants d'une culture ou d'une sub-culture. Un exemple de mésosystème induisant des transitions de cette nature peut être trouvé dans celui que forme, pour certaines jeunes filles, le passage quotidien d'un microsystème familial musulman traditionnel à un microsystème scolaire où domine le modèle de la jeune femme occidentale émancipée. Des transitions écologiques peuvent aussi être induites par des événements se déroulant dans des contextes que ne fréquente pas l'individu : les exosystèmes. Par exemple, la perte d'emploi du père transforme parfois tous les contextes de la vie d'un jeune (notamment si la famille déménage).

Les transitions psychosociales

Le concept transition psychosociale a été élaboré en 1971 par C. Murray Parkes en vue de souligner les processus psychologiques en jeu dans les changements affectant la vie de l'individu. Ces transitions sont définies comme des changements majeurs dans l'espace de vie (*life space*), advenant dans une période de temps relativement courte, mais ayant des effets durables et affectant une bonne partie des présomptions de l'individu sur le monde (*assumptive world*). Parkes en donne des exemples relatifs aux relations personnelles (un décès), à l'environnement quotidien (un déménagement), aux biens (un vol), aux capacités physiques ou mentales (les conséquences d'un accident), aux rôles et aux statuts (la perte d'un emploi), etc. Les transitions ne font pas référence qu'à des événements négatifs : un événement positif (fonder un couple, par exemple) constitue un changement majeur conduisant l'individu à restructurer sa vision du monde.

Deux concepts de cette définition sont fondamentaux : « l'espace de vie » et les « présomptions sur le monde ». « L'espace de vie » — conceptualisé par Kurt Lewin en 1935 et 1936 — désigne le champ psychologique dans son ensemble, c'est-à-dire tous les faits susceptibles de déterminer la conduite de quelqu'un (voir l'article « Contexte »). Le concept de « présomptions sur le monde » a été développé par Parkes dans le prolongement de travaux de Hadley Cantril (1950). C'est le monde tel que l'individu « l'attend ». Les présomptions sur le monde comprennent toutes les connaissances et croyances de l'individu : ses interprétations du passé, ses attentes relatives au futur, ses projets et ses préjugés. Elles incluent non seulement son modèle du monde tel qu'il est, mais aussi des modèles du monde qu'il estime probables, idéaux ou redoutés. Ce monde présumé peut être bouleversé à la suite d'un événement dans l'espace de vie.

Le concept de « transition psychosociale » vise à décrire la dialectique entre « espace de vie » et « présomptions sur le monde ». Par exemple, « la perte d'un emploi prive un homme d'un lieu de travail, de la compagnie de ses camarades de travail et d'une source de revenu. Cette perte produit ainsi de nombreux changements dans son espace de vie. Quels sont les changements correspondant dans ses présomptions sur le monde ? Très clairement, ses attentes (*assumptions*) quant à la manière de passer ses journées vont changer, celles relatives à ses sources de revenus et à sa sécurité vont aussi changer, de même que sa foi quant à ses capacités à travailler efficacement et à gagner sa vie. Sa vision du monde comme un endroit sûr et sans danger (*safe*) changera ; ses attentes quant à son avenir et à celui des siens changeront. Vraisemblablement, il lui faudra redéfinir son mode de vie [...]. Ainsi les modifications de ses présomptions sur le monde le conduiront à introduire des modifications corrélatives dans son espace de vie et à mettre en place un cycle de modifications internes et externes visant à améliorer

l'adaptation (*fit*) entre lui-même et son environnement » (Parkes, 1971, p. 103-104).

Transitions et personnalisation

Faire face à une transition majeure conduit généralement l'individu qui y est confronté à s'interroger sur ses expériences passées, sur ses objectifs et projets et, plus généralement, sur le sens de son existence. Ces interrogations, mises en perspectives et réflexions, sont constitutives d'un processus que Philippe Malrieu a nommé : « personnalisation ». Celle-ci consiste dans l'effort de la personne pour réaliser ses potentialités et « s'unifier » dans un programme de vie. Elle suppose une coordination des idéaux et de la situation actuelle. Elle s'enclenche à la suite de contradictions ou de dissonances entre les expériences vécues par l'individu dans les différents contextes ou institutions où il agit. Elle s'élabore dans des interactions et des interlocutions avec autrui (mettant en jeu des rôles, des processus de comparaison sociale, etc.). Elle se manifeste par une restructuration de ses systèmes d'attitudes et de ses cadres de référence. Loin d'être une intériorisation ou une incorporation passive de représentations, d'habitudes ou de routines, elle est une construction active reposant sur des conflits, des choix et des rejets.

C'est en se situant dans ce cadre conceptuel que Jacques Curie, Violette Hajjar et Alain Baubion-Broye (pour une synthèse, voir Baubion-Broye (éd.), 1998) ont proposé un modèle d'analyse de ce processus de personnalisation : « l'inventaire du système des activités ». Cet inventaire repose sur le postulat fondamental que l'ensemble des activités accomplies (ou projetées) par les sujets forment système et que ce système est constitué de quatre sous-systèmes : familial, professionnel, personnel et social. À chacun de ces sous-systèmes correspondent des objectifs, des contraintes, des ressources et des modalités de régulation qui lui sont propres. Une instance de contrôle spécifique à chaque sous-système permet d'en coordonner les activités : *le modèle d'action*. Celui-ci n'est pas établi une fois pour toutes, il se structure et se modifie à travers les contraintes et les sollicitations sociales (externes) ainsi que par les activités que le sujet déploie ou projette d'accomplir dans le domaine en question. Chaque sous-système est, par conséquent, relativement autonome. Néanmoins, les sous-systèmes sont aussi interdépendants : les ressources ou contraintes de l'un peuvent être des adjuvants ou des obstacles pour le fonctionnement des autres (par exemple, les liens familiaux constituent parfois des appuis majeurs pour atteindre des objectifs du domaine professionnel, notamment pour trouver un emploi). La régulation entre les quatre sous-systèmes dépend d'une instance centrale : *le modèle de vie*. Celui-ci est un processus de mise en correspondance des modèles d'action de chacun des sous-systèmes (les accords ou contradictions entre les objectifs propres à

chacun sont alors repérés), de sélection et de hiérarchisation des objectifs poursuivis dans ces divers domaines d'existence en fonction des *valeurs* que le sujet leur accorde et, enfin, de gestion et coordination des échanges d'activités entre les sous-systèmes. Lors d'une transition psychosociale, le modèle d'action propre au sous-système concerné est remanié en profondeur. Cela met nécessairement en jeu les processus de régulation entre sous-systèmes (le modèle de vie). Dans la plupart des cas, tous les autres sous-systèmes sont donc aussi remaniés. C'est ce qu'a observé, par exemple, Jacques Curie (1975) en étudiant la transition de travailleurs d'origine agricole vers l'industrie métallurgique ou la SNCF.

Transitions et interventions d'aide à l'orientation

Avec la mondialisation de l'économie et du travail, les entreprises ont considérablement développé le volume des emplois précaires*. La majorité d'entre elles s'organisent aujourd'hui autour d'un noyau de travailleurs qualifiés et polyvalents ayant des contrats de travail à durée indéterminée que viennent compléter des travailleurs périphériques quand les perspectives commerciales sont bonnes. Les premiers assurent la pérennité de l'entreprise par-delà les aléas de la conjoncture. Les seconds constituent une main-d'œuvre précaire dont la vie professionnelle (marquée par des alternances d'emplois divers, de stages, de travail à temps partiel imposé, etc.) tend à constituer plutôt un chaos vocationnel qu'une véritable carrière. Différentes observations empiriques (voir, par exemple, Palmade, 2003) montrent, d'une part, qu'il est difficile de passer du statut de travailleur périphérique à l'emploi pérenne et, d'autre part, que la précarité du travail est généralement liée à d'autres formes de précarité (du logement, du couple, de la santé, etc.). Un nombre croissant de personnes se trouvent ainsi dans des situations récurrentes de transitions affectant les diverses sphères de leur existence. Dans ce contexte, les pratiques d'aide à l'orientation visent avant tout à leur permettre d'y faire face. C'est dans une telle intention que s'inscrit, par exemple, le modèle de l'interaction de conseil de Nancy Schlossberg présenté ci-dessus. D'autres outils ont été développés dans cette même perspective. Par exemple, l'inventaire des transitions de carrière de Mary Heppner (1980). Il s'agit d'un questionnaire de quarante items s'organisant en cinq dimensions : la motivation (« être prêt à s'engager dans ce processus »), le sentiment de compétence (se sentir capable de faire face à cette transition), les soutiens perçus, le contrôle interne/externe, la centration sur soi/relationnelle (indépendance — interdépendance). « L'inventaire du système des activités » (présenté ci-dessus) — dont l'objectif de personnalisation est plus ambitieux que celui d'un développement des capacités requises pour « gérer » une transition — peut évidemment y trouver sa place.

Références

- BAUBION-BROYE A. (éd.) (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Ramonville Saint-Agne, Érès.
- GINGRAS M., SYLVAIN M. (1998). « Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 339-352.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- MALRIEU P. (2003). *La Question du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne, Érès.
- PALMADE J. (éd.) (2003). *L'Incertitude comme norme*. Paris, PUF.
- SCHLOSSBERG N.K. (2005). « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34, 85-101.

VALEURS (VALUES)¹

Issu du vocabulaire philosophique, le terme « valeur » indique la qualité d'une chose ou d'une personne qui est l'objet d'une appréciation (ou d'une estimation, ou d'une évaluation*). Cette appréciation peut être absolue ou comporter des degrés, être globale ou répondre à des critères particuliers. En psychologie et en sociologie les valeurs désignent des manières d'être ou de se comporter et des finalités de l'action qui sont jugées supérieures à d'autres. Les valeurs sont normatives et désignent ce qui est jugé bien et ce qui est jugé mal par un individu ou par un groupe. Éléments centraux des représentations sociales qu'elles structurent, les valeurs contribuent à l'orientation et à la régulation de la conduite. Elles sont plus générales et surtout plus normatives que les intérêts*. Souvent, les intérêts paraissent comme des moyens pour satisfaire certaines valeurs : les intérêts pour un travail routinier permettent la sécurité, les intérêts sociaux permettent la satisfaction de valeurs altruistes. Elles sont l'expression des besoins supérieurs (besoin d'estime de soi, de développement* personnel...) invoqués dans certaines théories de la motivation*. Les valeurs peuvent être classées et distinguées selon divers points de vue : universalisme-particularisme, être-agir, globalisme-spécificité, égocentrisme-orientation vers les autres.

Définitions opératoires

Les valeurs, en tant que principes organisateurs, peuvent être inférées à partir des opinions, des attitudes ou des comportements, qu'ils soient effectivement observés ou rapportés. On dira par exemple de quelqu'un qu'il a des valeurs

1. Par Michel Huteau.

religieuses s'il manifeste de l'intérêt pour tout ce qui touche au religieux, si les questions religieuses le préoccupent, si son comportement est dicté par des règles religieuses. Il existe aussi des questionnaires* de valeurs construits sur les mêmes principes que les questionnaires d'intérêts*. Une série d'items se rapporte à une valeur ou une catégorie de valeurs et le sujet est caractérisé par un score qui indique l'importance qu'il accorde à cette valeur ou à cette catégorie de valeurs. Le questionnaire de Gordon W. Allport et Philip E. Vernon (1931), par exemple, directement inspiré de la typologie d'Eduard Spranger, distingue six classes de valeurs (valeurs théoriques, économiques, esthétiques, sociales, politiques, religieuses). Chacune d'elles est repérée au moyen de vingt items de format divers. Les valeurs du sujet sont décrites par un profil. Dans d'autres questionnaires on propose directement une liste de valeurs et le sujet doit les ordonner ou indiquer l'importance qu'il attribue à chacune. Dans le questionnaire de Milton Rokeach (1973), le sujet doit ordonner dix-huit valeurs « instrumentales » qui correspondent à des qualités humaines souhaitables (ambition, courage, responsabilité...) et dix-huit valeurs « terminales » qui sont des buts généraux de l'action et de l'existence (égalité, liberté, sagesse...).

Variations culturelles et évolution

Est-ce que les valeurs s'organisent de la même manière et revêtent la même importance dans toutes les cultures ? Shalom H. Schwartz a appliqué dans de nombreux pays son inventaire des valeurs. Celui-ci comporte cinquante-six valeurs regroupées en dix classes dont la proximité s'organise selon un modèle circulaire : sur un axe, les valeurs relatives au dépassement de soi (universalisme, bienveillance) s'opposent aux valeurs relatives à l'affirmation de soi (pouvoir, accomplissement) ; sur un axe orthogonal au précédent, les valeurs relatives au changement (autonomie, stimulation, hédonisme) s'opposent aux valeurs relatives à la continuité (conformisme, sécurité, tradition). Dans tous les pays enquêtés, les valeurs s'organisent selon ce modèle. En Europe, les valeurs se hiérarchisent à peu près de la même manière partout. Par contre, on observe des différences notables dans l'importance qui est attribuée à chacune ; par exemple, les Suédois attribuent moins d'importance à la tradition que les Espagnols et moins d'importance à la sécurité que les Britanniques, ils donnent plus d'importance à l'hédonisme que les Tchèques.

Les valeurs évoluent en même temps que la société. En France, depuis quelques décennies, si certaines valeurs se maintiennent (les valeurs démocratiques, le primat de la famille sur le travail) d'autres ont vu leur importance croître (les valeurs relatives à l'individu) ou décroître (les valeurs religieuses). Qu'elles se maintiennent ou non, les valeurs changent souvent de nature : la famille idéale est aujourd'hui une famille égalitaire fondée essentiellement sur des relations affectives, les valeurs religieuses sont individualisées, la

morale tend à ne plus être fondée sur des principes intangibles pour devenir dépendante des situations (voir Bréchon (éd.), 2000).

Valeurs et orientation

La liaison entre les valeurs et l'orientation vers certains groupes professionnels a été maintes fois observée. Les activités professionnelles sont susceptibles de satisfaire diverses valeurs. Donald Super en a répertorié quinze : altruisme, esthétique, créativité, stimulation intellectuelle, réussite, indépendance, prestige, direction des autres, avantages économiques, sécurité, ambiance de travail, relations avec les supérieurs, relations avec les pairs, genre de vie, variété. Le sujet qui doit élaborer des préférences (exploration*) a bien sûr intérêt à analyser les professions sous l'angle des valeurs.

Martin R. Katz — qui conçu le logiciel américain d'aide à l'orientation SIGI — attribue un rôle important aux valeurs dans les choix d'orientation. Aux termes de nombreuses études empiriques (utilisant des méthodologies variées : entretiens, questionnaires, grilles de construits de Kelly, etc.), il a proposé un système de classification des valeurs pertinentes pour l'orientation professionnelle. Celui-ci s'organise selon deux dimensions principales. La première — relative à la source de satisfaction — distingue les satisfactions attendues soit de l'emploi, soit du métier ou de la profession. La deuxième fait référence à la nature de la satisfaction : les valeurs y sont ordonnées selon le type de besoin ou de désir qu'elles permettent de satisfaire (voir « Satisfaction au travail »). Katz repère ainsi trois grandes catégories de valeurs. La première correspond aux besoins de réalisation de soi et à la recherche du succès (cet ensemble comprend, du côté des valeurs professionnelles : le prestige, le leadership, l'indépendance et, du côté des valeurs d'emploi : l'ascension sociale, les défis à relever, le développement de compétences au travail, la reconnaissance). La deuxième catégorie est celle du plaisir, du confort, des avantages, de la facilité et de l'aisance. On y trouve comme valeurs relatives au métier : l'intérêt pour la profession, la variété, le fait de travailler à son propre rythme (*leisure*) et la sécurité. Du côté des valeurs d'emploi, on relève les avantages sociaux ou en nature, la facilité d'accès, la tranquillité, l'amabilité des collègues, la souplesse des horaires, le caractère plaisant de l'environnement. Le troisième groupe est celui du souci d'autrui (*nurturant conscientiousness*). Cet ensemble comprend, du côté des valeurs professionnelles : l'assistance à autrui et la contribution au bien commun et, du côté des valeurs d'emploi, le fait d'avoir un employeur soucieux des normes éthiques.

La relation valeurs-profession est moins directe que la relation intérêt-profession dans la mesure où des intérêts différents peuvent permettre la satisfaction d'une même valeur : on peut satisfaire des valeurs altruistes en soignant des malades dans un hôpital ou en tenant la comptabilité d'une

organisation humanitaire. Par ailleurs, il semble bien que, lors des choix d'orientation, les considérations des professions du point de vue des valeurs soient relativement indépendantes de leurs considérations du point de vue des intérêts. C'est ce que montre une étude rapportée par Duane Brown (2002) conduite auprès d'étudiants américains : on n'observe pas de corrélations entre les intérêts évalués par différents tests (notamment l'inventaire de Strong et Campbell) et les valeurs approchées par SIGI. Dans la hiérarchisation de leurs préférences professionnelles, les étudiants apparaissent se référer à la fois à leurs intérêts et à leurs valeurs. Ils prennent quasi systématiquement en compte leurs valeurs dans leur approche des professions qui les attirent le plus.

Duane Brown a proposé une modélisation des choix d'orientation attribuant un rôle central aux valeurs de l'individu. Cependant, pour que les valeurs jouent ce rôle, plusieurs conditions sont requises. La première est que l'individu valorise un modèle culturel individualiste. La seconde est que l'individu affirme quelques valeurs fortes. Or on sait que les choix de valeurs ne sont stabilisés que vers la fin de l'adolescence (après les intérêts). Parmi les possibilités qui s'offrent effectivement à un sujet, il n'y a aucune raison pour qu'il y en ait une qui soit en bon accord avec ses valeurs. Lorsqu'il y en a une, faut-il encore qu'elle soit identifiée et qu'elle soit d'une difficulté équivalente à celle des autres possibilités. Il faut encore que l'individu ait les ressources et les soutiens nécessaires pour se lancer dans un tel projet... Quand les individus valorisent un modèle social mettant l'accent sur le bien collectif et qu'ils appartiennent à des communautés le valorisant aussi, leurs choix d'orientation sont fortement influencés par les membres de leur famille et du groupe (ils tendent alors à correspondre plus fréquemment à des rôles socialement définis, par exemple, masculins ou féminins).

Une bonne congruence entre les rôles que permettent les activités professionnelles et les valeurs est source de satisfaction*. Les changements de rôles se font d'autant plus facilement qu'ils augmentent cette congruence. Lorsque la congruence est mauvaise, le sujet est en état d'inconfort. Les issues sont alors le changement d'orientation lorsqu'il est possible et susceptible de conduire à une meilleure congruence ou la modification des valeurs, toujours dans le sens d'une plus grande congruence.

Références

- BRÉCHON P. (2000). *Les Valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*. Paris, Armand Colin.
- BROWN D. (2002). « The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success. A theoretical statement ». In D. BROWN ET COLL., *Career Choice and Development* (4^e éd., p. 465-509). San Francisco, Jossey-Bass.

- FEERTCHAK H. (1996). *La Motivation et les valeurs en psycho-sociologie*. Paris, Armand Colin.
- KATZ M.R. (1993). *Computer-Assisted Career Decision Making. The Guide in the Machine*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris, Dunod.
- WACH M., HAMMER B. (2003). *La Structure des valeurs est-elle universelle ?* Paris, L'Harmattan.

VALIDATION DES ACQUIS (*VALIDATION OF EXPERIENTIAL LEARNING*)¹

En orientation des adultes, l'expression « validation des acquis » renvoie à des textes législatifs et à des pratiques sociales relatives à la validation des acquis de l'expérience dite « VAE ». Ces textes et pratiques s'inscrivent dans une évolution amorcée, en France, dans les années quatre-vingt visant à favoriser l'insertion* et la réinsertion professionnelle des jeunes et des adultes victimes du chômage* ou contraints à la mobilité* professionnelle, n'ayant pas les titres ou diplômes* requis pour attester de leur employabilité* lors des entretiens d'embauche. La validation des acquis non formels (appellation usuelle dans la littérature internationale) a d'abord été considérée comme un moyen de faciliter le retour en formation qualifiante. Cependant dès 1934 une loi relative aux conditions de délivrance et d'usage du titre d'ingénieur ouvrait la possibilité à des candidats ayant une expérience professionnelle significative de devenir ingénieur diplômé par l'État (DPE).

Les textes législatifs : de la « VAP » à la « VAE »

La validation des acquis professionnels et de l'expérience est entrée dans la législation française et dans le Code du travail de manière progressive. Trois étapes significatives ont marqué cette histoire : dispense de titres requis pour accéder à une formation diplômante, dispense de parties d'examen pour l'obtention d'un diplôme, validation par un diplôme des acquis de l'expérience.

1. Par Jacques Aubret.

La dispense de titres requis pour accéder à une formation diplômante

Le décret du 23 août 1985 fixait les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Étaient définis ce qui peut faire l'objet d'une validation, les différentes étapes de la procédure de candidature (demande de validation, présentation d'un dossier, examen de ce dossier par une commission pédagogique, vérification des connaissances, décision de validation) et les rôles des différents acteurs intervenant à un moment ou l'autre de la procédure. Selon ce texte, pouvaient donner lieu à validation « toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction, l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée ou d'un stage, les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation » (extraits de l'article 5 du décret du 23 août 1985).

La dispense de parties d'examen pour l'obtention d'un diplôme

La validation des acquis professionnels (dite « VAP ») résultait de la loi du 20 juillet 1992, et des textes d'application dans l'enseignement technologique. Selon ces textes, toute personne qui avait exercé pendant cinq ans une activité professionnelle pouvait demander la validation d'acquis professionnels pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées en vue de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur (*cf.* article 1, loi du 20 juillet 1992). La validation d'acquis professionnels était organisée pour tous les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel classés aux niveaux III, IV et V de la nomenclature des niveaux de formation. Les preuves d'acquis apportées par les candidats, présentées sous la forme d'un dossier de réalisations personnelles et professionnelles devaient être considérées de la même manière que l'étaient les résultats à des épreuves imposées pour l'attribution des diplômes. Les dispositifs créés en application des textes de 1992 ont fonctionné depuis 1993 pour les diplômes du secondaire et du supérieur ; depuis 1998 pour les diplômes du ministère de l'agriculture et 1999 pour les brevets d'État du ministère de la Jeunesse et des Sports, jusqu'à la promulgation d'une nouvelle loi en 2002.

La validation par un diplôme sanctionnant les acquis de l'expérience

Les articles de la loi dite de « modernisation sociale » du 17 janvier 2002 concernant la validation des acquis de l'expérience s'organisent autour de deux axes : création du droit de pouvoir acquérir par validation de l'expérience professionnelle tout ou partie d'un diplôme et réorganisation de l'ensemble des diplômes garantis par l'état autour d'un répertoire des certifications

professionnelles. En ce qui concerne la validation des acquis de l'expérience, la loi précise que « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles. [...] Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience. La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes. Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans ».

Pratiques nationales et internationales de validation des acquis non formels

L'application des textes sur la validation des acquis de l'expérience trouve sa cohérence dans l'ensemble des textes qui touchent à la formation professionnelle et aux bilans* de compétences. Les champs d'application sont donc ceux de l'orientation des adultes, de la gestion des ressources* humaines, de la formation tout au long de la vie. Cependant quel que soit le champ concerné la validation des acquis donne lieu à des procédures spécifiques que l'on peut décrire brièvement en quatre étapes :

- une déclaration de candidature individuelle adressée à l'autorité ou à l'organisme qui délivre le diplôme*, le titre ou le certificat de qualification, dans les délais et les conditions préalablement fixés et rendus publics. Ainsi des limitations sont apportées quant au nombre de candidatures possibles pour une même année civile, un même diplôme ou des diplômes différents. Les informations relatives à la validation des acquis sont disponibles dans des points relais agréés par les préfetures de région et localisés dans tous les organismes d'accueil du public pour l'aide à l'orientation, à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle (missions locales, PAIO, CIO notamment), les centres de bilans de compétences, les chambres de commerce et d'industrie, et dans tous les établissements ou organismes qui délivrent des diplômes. Les adresses précises sont largement diffusées sur Internet ;
- la réalisation d'un dossier d'expériences destiné à rendre compte des expériences (durées et contenus) relatives aux différentes activités salariées ou bénévoles exercées par le candidat en relation avec la certification

recherchée, ainsi que les attestations des formations suivies et des diplômes obtenus antérieurement. Les organismes d'accueil et de bilan de compétences qui délivrent l'information peuvent assurer dans certaines conditions l'accompagnement de la réalisation du dossier d'expériences. Ce travail s'articule assez bien avec la pratique du portefeuille de compétences ;

- la présentation devant un jury. Les procédures d'évaluation et de délibération doivent permettre à un jury spécifique de vérifier si les acquis dont fait état le candidat correspondent aux compétences, aptitudes et connaissances exigées pour la délivrance du diplôme, du titre ou du certificat de qualification visé. Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification ;
- la notification d'une décision de validation. Le jury décide de l'attribution du diplôme, du titre ou du certificat de qualification. À défaut, le jury peut valider l'expérience du candidat pour une partie des connaissances, aptitudes et compétences exigées pour l'obtention du diplôme, du titre ou du certificat de qualification postulé. Il se prononce sur les connaissances, aptitudes et compétences qui, dans un délai de cinq ans à compter de la notification de sa décision, doivent faire l'objet de l'évaluation complémentaire nécessaire à l'obtention de ce diplôme, titre ou certificat de qualification. La décision de validation prise par le jury est notifiée au candidat par l'autorité qui délivre la certification. Cette décision doit être argumentée.

La législation française s'inscrit dans un courant international plus vaste qui rejoint des pratiques et des dispositifs de validation de l'expérience et des compétences professionnelles. C'est ce que constate Colardyn (1996), lorsqu'elle compare les pratiques évaluatives de sept pays différents : Allemagne, Australie, Canada, Royaume-Uni, Japon, États-Unis, France et dans un travail plus récent (2002), à partir des contributions de quinze chercheurs de différents pays et institutions européennes autour des relations entre les apprentissages formels et non formels. Le développement de programmes articulant apprentissages* formels et non formels est dans la logique de la formation continue tout au long de la vie et des préconisations de la conférence européenne de Stockholm d'avril 2003. Cette logique a été exprimée par un accord national interprofessionnel de septembre 2003 et par une loi française du 4 mai 2004 garantissant un droit individuel à la formation professionnelle tout au long de la vie.

La validation des acquis de l'expérience bénéficie dans sa mise en œuvre non seulement de l'expérience acquise par les mesures de 1992 touchant à la validation des acquis professionnels mais également de l'expérience internationale relative au dispositif des *National Vocational Qualifications (NVQs)*.

Conçu à l'origine, en Angleterre, pour évaluer les compétences* des salariés peu qualifiés, le système s'est étendu depuis 1992, dans l'enseignement général obligatoire, sous la forme des GNVQ (*General national vocational qualifications*), avant d'être adopté par plus d'une quarantaine de pays, dont la France. Il vise à promouvoir les certificats de compétences. Leur reconnaissance dépend des accords conclus au niveau de chaque entreprise. Les NVQs couvrent aujourd'hui la plupart des domaines professionnels. Définies par des groupements d'employeurs et accréditées par leurs comités de validation, elles donnent lieu à des évaluations*, en principe, indépendantes du lieu, du mode d'apprentissage et de la durée de préparation (pour un approfondissement, voir Layte et Ravet, 1998).

La définition de normes de certification à l'échelon européen et mondial rend crédibles les pratiques de certification de l'expérience et rend possibles leur prise en compte au-delà des frontières nationales.

L'impact des mesures de validation

La mise en œuvre des procédures de validation donne lieu à un suivi statistique régulier notamment par les services de la DARES (Direction de l'animation, de la recherche, des études statistiques du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale) et par la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale). Ces données sont disponibles sur Internet. À titre indicatif, selon une étude de 2003, publiée par la DARES, quatorze mille cent soixante-dix candidats se sont adressés au ministère de l'Éducation nationale (hors études supérieures), cinq mille sept cent quatre-vingt-cinq au ministère chargé de l'Action sociale et cent vingt au ministère de l'Agriculture. Le taux de validation a été respectivement de 49,1 %, 32,4 % et 56,7 % (*Premières informations et premières synthèses*, 2004. 10-N°41.1). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la progression des demandes de validation a été sensible à partir de 2003, où se sont mis en place dans la majorité des universités des services de validation. Selon la DEP, en 2003, près de trois mille validations ont été délivrées. Dans près de 30 % des cas, les diplômes sont délivrés dans leur totalité (source : *Note d'information*, 05-03, février).

La comparaison entre les différentes études disponibles montre des différences importantes dans le recours à la validation selon les organismes validateurs ou ministères concernés. Par exemple, plus de sept candidats sur dix sont des demandeurs d'emploi pour les titres du ministère de l'Emploi (principalement délivrés par l'Association pour la formation professionnelle des adultes — AFPA), contre 25 % seulement pour les titres du ministère de l'Éducation nationale (délivrés par les GRETA et le CNAM). 80 % des demandes concernent des titres de niveau CAP-BEP au ministère de l'Emploi, dont une majorité vise le titre d'assistante de vie, alors que ce niveau n'est concerné

que par un quart des candidats dans l'Éducation nationale. Les diplômes les plus recherchés, dans l'enseignement supérieur sont les DESS, les DEA et les licences professionnelles. La validation des acquis, dans le supérieur, touche avant tout les actifs (70 % des demandes) et non les chômeurs.

Si les mesures concernant la validation des acquis apparaissent bien comme une « seconde chance » en vue de réintégrer une formation qualifiante au niveau d'études le mieux adapté à chacun ou d'obtenir une certification correspondant aux acquis réels, qu'il s'agit de connaissances ou de compétences*, elles ne peuvent fonctionner que dans des environnements favorables et notamment ceux de l'entreprise et ceux de la formation. Dans les entreprises, par exemple, l'intégration de la validation de l'expérience dans les processus de gestion du développement professionnel des salariés n'a de sens que si l'expérience professionnelle est valorisée en tant que telle. La mise à l'écart des salariés les plus anciens (ceux qui sont susceptibles d'être les plus expérimentés) paraît contre-productive de ce point de vue. Pareillement, on s'attend à ce que les organismes de formation professionnelle qui participent aux processus de certification, fassent l'effort nécessaire pour intégrer dans leurs programmes et leurs évaluations ce qui relève d'une pédagogie de l'apprentissage par l'expérience.

Orientation des adultes et validation des acquis

Si la validation des acquis de l'expérience n'est qu'un moyen parmi d'autres de faire valoir ses expériences professionnelles (Aubret et Gilbert, 2003), elle constitue cependant, lorsque la personne a des preuves de compétences à faire valoir, un moyen concret parmi d'autres, de conforter la réalisation d'un processus d'orientation et de mise en œuvre de projets. La validation n'est donc pas un objectif final mais un moyen dans une démarche de projet* qui l'englobe et lui donne tout son sens.

Trois éléments peuvent être soulignés dans cette perspective :

- le premier est d'ordre institutionnel : les procédures de validation des acquis s'inscrivent dans un ensemble cohérent de mesures d'origine politique et sociétale qui se confortent par leur association (mesures sur la formation permanente et les bilans* de compétences notamment). Ainsi, le bilan de compétences professionnelles et personnelles, que l'on présente souvent comme l'une des pièces maîtresses de l'orientation des adultes, peut trouver des éléments de concrétisation dans un acte de candidature à la validation. Le portefeuille de compétences commencé dans le cadre d'un bilan constitue une base de données pouvant servir de preuves d'acquis pour constituer un dossier de validation ;
- le deuxième élément est d'ordre psychologique. Si l'on a parfois valorisé dans les processus d'orientation initiale le recours à des évaluations externes

(tests et questionnaires par exemple) pour conforter des démarches d'élaboration de projets, le retour sur l'expérience constitue pour l'adulte le premier matériau à explorer comme révélateur des ressources personnelles et professionnelles sur lesquelles il est réaliste d'appuyer de nouveaux projets. C'est ce qui justifie l'intérêt des pratiques d'histoire* de vie dans le bilan de compétences (Delory-Momberger, 2000). Une société qui valorise, d'une part, l'autonomie et la responsabilisation des personnes dans la gestion de leur parcours professionnel, et, d'autre part, la créativité, la flexibilité, l'adaptabilité dans l'emploi, ne peut puiser ces qualités attendues que dans la mobilisation des ressources personnelles de chacun qu'il convient d'explicitier. Les techniques d'histoire de vie, l'entretien d'explicitation, (Vermersch, 1996), l'analyse clinique de l'activité (Clot, 1999) sont des entrées possibles pour l'analyse des expériences personnelles et professionnelles. Elles conduisent les personnes à s'interroger non seulement sur le contenu réel de leurs activités, mais sur l'ensemble des situations et des circonstances qui leur donnent du sens, leur implication personnelle, les effets de ces actions sur elles et les changements éventuellement provoqués dans les manières d'être de connaître et d'agir. Ce sont sur ces bases de reconnaissance personnelle que peuvent se greffer de nouveaux projets d'investissement ;

- le troisième élément, inscrit la validation dans un processus de transformation du regard sur soi. Dans la mesure où l'orientation des adultes ne peut se concevoir que comme un processus d'autodétermination et que la reconnaissance par autrui est un élément indispensable de la reconnaissance et de la valorisation de soi, la validation de l'expérience, par des tierces personnes dûment mandatées, constitue un signe argumenté de reconnaissance de valeur. Même si l'on admet qu'elle ne représente pas tout ce que peut apporter l'expérience de chacun elle constitue néanmoins un élément d'actualisation de cette valeur, propre à développer un sentiment positif de compétences.

Références

- AUBRET J., GILBERT P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris, Dunod.
- CLOT Y. (1999). *La Fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- COLARDYN D. (1996). *La Gestion des compétences*. Paris, PUF.
- COLARDYN D. (2002). *Lifelong Learning : Which Ways Forward ?* Utrecht, Lemma Publishers.
- DELORY-MOMBERGER C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos, Paris.

L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 2, 2003 : « De l'analyse du travail à la validation des acquis ».

LAINE A. (2005). *Quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne, Érès.

LAYTE M., RAVET S. (1998). *Valider les compétences avec les NVQs*. Paris, Démos

LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

LOI n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

VERMERSCH P. (1996). *L'Entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

VEILLISSEMENT (AGEING)¹

S'agissant de l'individu, le vieillissement désigne un ensemble de changements biologiques et physiologiques marquant l'âge adulte*, se traduisant par un affaiblissement progressif des forces et facultés et conduisant au dernier âge de l'existence : la vieillesse. En ce sens, le vieillissement est associé à la maladie et à la mort. Ce phénomène dépend de facteurs internes à l'organisme (« usure » cellulaire ou des systèmes de régulation) mais aussi des conditions de vie et de travail. Le vieillissement trouve son sens pour les individus en relation — notamment — avec des modalités sociales de division des âges de la vie (« âge de la retraite », « troisième âge », « quatrième âge », etc.). Le vieillissement renvoie aussi — dans certaines sociétés — à l'idée du développement d'une sagesse : d'une connaissance profonde des choses publiques et privées permettant de formuler des jugements équitables et de donner des conseils avisés.

S'agissant de la société, le vieillissement fait référence à l'accroissement de la proportion de personnes âgées dans la population totale. Deux phénomènes se conjuguent pour le produire : l'allongement de la durée de la vie (en France, en 2005, l'espérance de vie était en moyenne à la naissance de 79,2 ans, avec une différence d'environ sept ans en faveur des femmes) et la diminution du nombre des naissances (indice de fécondité pour la France : 1,88). Le phénomène du vieillissement de la population française est très net : au début du XX^e siècle, les plus de 65 ans représentaient 8,5 % de la population ; en 2005, ils étaient 16,2 %. Selon certaines projections, ils pourraient être 29 % en 2050. Le vieillissement de la population est plus marqué encore dans d'autres pays européens, comme l'Allemagne où, en 2005, la population compte 17 % de personnes âgées de plus de 65 ans et seulement

15,1 % de 14 ans et moins (18,7 % en France). Ces données peuvent être comparées à celles d'un pays « jeune » comme l'Algérie où, en 2005, seulement 4 % de la population est âgée de 65 ans et plus, alors que 34,7 % ont 14 ans et moins.

Aspects du vieillissement individuel

D'un point de vue biologique, « on constate que, entre 30 et 70 ans, le flux sanguin cardiaque diminue de l'ordre de 30 %, la capacité vitale pulmonaire de 40 %, la masse musculaire de 25 %, la masse osseuse de 25 %, la fonction rénale de 30 %. Or les fonctions du cœur, du cerveau, des poumons, du foie, des reins sont critiques pour l'ensemble de l'organisme » (Pascaud, 2004). Ces changements se traduisent notamment par des altérations cellulaires, des changements morphologiques (par exemple : une diminution de la taille pouvant aller jusqu'à une perte de dix centimètres entre 25 ans et 85 ans), un vieillissement cutané, des déficiences sensorielles : presbytie, cataracte (qui affecte 40 % des plus de 70 ans), surdité (ou « presbyacousie » qui touche 30 % des plus de 65 ans), difficultés locomotrices (liées notamment à l'arthrose), etc. Ces affaiblissements vont de pair avec l'accroissement de certaines pathologies : maladies cardio-vasculaires, cancers (après 65 ans, le cancer cause 30 % des décès chez les hommes et 20 % chez les femmes), diabète, maladies neurovégétatives (notamment, la maladie de Parkinson qui tend à survenir entre 55 ans et 70 ans ou la maladie d'Alzheimer qui affecte près de 10 % des Français entre 80 ans et 84 ans, 30 % entre 85 ans et 89 ans, 40 % au-delà). Par ailleurs, l'organisme devient plus vulnérable à certains parasites, virus ou bactéries.

Dans le domaine psychologique, le déclin — observé par K. Warner Schaie à la fin de la soixantaine (voir « Adulte ») — se manifeste différemment selon qu'il s'agit d'intelligence fluide ou cristallisée : la première décline plus tôt et plus rapidement que la seconde. L'intelligence fluide désigne les capacités de raisonnement impliquées dans la résolution de problèmes nouveaux (notamment logiques) nécessitant peu de connaissances. L'intelligence cristallisée fait référence aux capacités à utiliser les connaissances acquises, en particulier dans les épreuves de compréhension verbale. La mémoire explicite (le rappel de souvenirs conscients), l'attention sélective (qui permet de se centrer sur une tâche), l'attention partagée (pouvoir de traiter plusieurs tâches de concert) et la flexibilité attentionnelle (capacité de passer d'une source d'information à l'autre) sont affectées par le vieillissement. Des différences interindividuelles importantes sont observées dans ces déclin. Celles-ci sont liées à l'état de santé général et au style de vie des personnes : celles vivant dans un contexte intellectuellement stimulant et pratiquant des activités physiques et mentales connaissent un vieillissement intellectuel plus tardif et moins marqué. Dans le domaine des habiletés

psychosociales, celles relatives à la capacité à percevoir les différents points de vue en jeu dans des dilemmes relatifs à une conduite à tenir se maintiennent. Les observations sont analogues s'agissant des « stades » du raisonnement moral de Lawrence Kohlberg : les adultes âgés ne « régressent » généralement pas vers des modes de raisonnements moraux qu'ils ont abandonnés antérieurement.

S'agissant des activités professionnelles, de grandes différences sont observées en fonction des habiletés sollicitées : par exemple, les performances de dactylos ou des pianistes tendent à se maintenir alors que, chez les pilotes de ligne, le déclin est manifeste. Antoine Laville, Corinne Gaudart et Valérie Pueyo (2004, p. 567) ont recensé divers aspects du vieillissement pouvant affecter l'activité de travail. Il s'agit de la diminution des performances des systèmes sensoriels (notamment auditif et visuel) et de l'appareil locomoteur, de l'augmentation de la fréquence des pathologies cardio-vasculaires, d'une moindre qualité du sommeil, du ralentissement du traitement de l'information, d'une diminution de la tolérance au travail sous contraintes de temps importantes et d'une fragilisation de la mémoire immédiate. L'expérience (définie comme le vécu d'un ensemble d'événements et de situations dont on peut éventuellement tirer des conséquences et des enseignements) semble pouvoir, dans certains cas, permettre de gérer les déficits liés au vieillissement et posant problèmes dans certaines situations de travail (Laville *et al.*, 2004, p. 568).

Vieillesse : sagesse et isolement

Les conceptions et observations d'Erik Erikson et de Bernice Neugarten s'inscrivent dans la perspective qui associe vieillesse et sagesse. Selon Erikson, l'adulte mature se caractérise par la « générativité » ou la « stagnation » (voir article « Adulte »). L'adulte âgé développe un sentiment « d'intégrité » ou de « désespoir ». La vieillesse est le moment de la clôture du cours la vie de l'individu. Il se pose alors la question du sens de son existence. L'intégrité est une perception de sa propre vie comme sensée et intégrée dans un ordre social plus large. C'est une sagesse permettant à « certaines personnes âgées [de] saisir les problèmes humains dans leur entièreté — c'est ce que veut dire "intégrité" — et de montrer à la génération suivante un exemple vivant de fermeture d'un style de vie » (Erikson, 1964, p. 133-134). Le désespoir est relatif au cours de la vie de l'individu, aux conditions historiques qui l'ont affecté, à la proximité de la mort et au sentiment que le temps manque pour recommencer autre chose. Neugarten souligne le retrait de l'engagement dans le monde extérieur au profit d'une réflexion sur soi-même, sur le sens de son existence. La considération du « temps qui me reste à vivre » devient majeure. Les plus de 60 ans tendent à percevoir le monde extérieur comme complexe et dangereux. Ils s'y sentent moins à même d'y jouer un rôle actif.

Par ailleurs, les interactions avec autrui diminuent aussi. La théorie du « désengagement » tendait à considérer ces phénomènes comme un trait psychologique caractéristique du vieil âge. Or ceux-ci semblent d'abord socialement déterminés : la plupart des personnes âgées sont des femmes veuves. Bon nombre d'entre elles vivent encore dans des villages ou petites villes (bien que ceci soit en nette diminution), alors que leurs enfants se sont établis dans villes plus importantes et parfois lointaines : elles sont beaucoup plus isolées que désengagées.

Robert Havighurst (voir « Adulte ») a dressé la liste des tâches de développement de « la maturité tardive » (après 60 ans). Il s'agit de s'adapter au déclin des forces physiques et de la santé, au décès du conjoint, à la retraite et à une diminution des revenus, de s'affilier avec des personnes de son groupe d'âge, d'adopter et de s'adapter de manière flexible à de nouveaux rôles sociaux et de prendre des dispositions, s'agissant des conditions de vie : l'habitation en particulier, adaptées au vieillissement.

Retraite : troisième et quatrième âges

L'institutionnalisation des pensions de retraite a joué un rôle majeur dans la partition des âges de la vie. L'âge de la retraite constitue désormais dans certains pays riches l'un des repères majeurs du temps social d'une vie. Ce n'est plus, comme précédemment, parce que le travailleur n'est plus capable d'activités qu'il bénéficie d'une assistance, mais parce qu'il a tel âge et/ou telle durée d'activités salariées qu'il reçoit une pension. La retraite n'est donc pas associée à l'idée d'inactivité. L'expression « troisième âge » tend à souligner cet aspect : il s'agit d'un temps de l'existence pour soi, pour sa famille, pour des personnes dont on se sent proche, ainsi que pour des activités auxquelles on tient (et que l'on a parfois différées pendant toute sa carrière professionnelle). Par contraste avec le « troisième âge », le « quatrième âge » fait avant tout référence à la phase de dépendance par laquelle certaines personnes terminent leur vie : environ 20 % des plus de quatre-vingt ans seraient dans une telle situation (et seraient placés en institution ou bénéficieraient d'une prise en charge à domicile).

Le temps de la retraite a donné lieu à des travaux de recherche. Ainsi, R.C. Atchley (1976 ; cité par Nicky Hayes, 1994, p. 813) a observé que celle-ci pouvait constituer un long processus comprenant jusqu'à sept phases. La première précède la retraite : pendant cette période, la personne fait son travail et se préoccupe peu de se préparer à sa retraite. La deuxième est celle du désengagement de l'activité professionnelle : elle survient peu avant le départ à la retraite, la personne commence alors à transmettre des dossiers ou des tâches à certains collègues. La troisième phase est une « lune de miel » : au début de sa retraite, la personne est très active, comme en vacances ; elle s'adonne à de multiples activités. La quatrième phase est un désenchantement :

les choses apparaissent moins « roses » et, parfois, la dépression guette. La cinquième phase est de réorientation : la personne accepte sa situation de retraité(e). Elle s'engage dans certaines activités, cependant d'une manière moins frénétique que précédemment. La sixième phase est un équilibre : la personne s'est adaptée à un certain style de vie (qui peut comprendre la reprise d'une activité professionnelle ou bénévole). Dans la phase finale, la maladie est souvent présente, la mort imminente : la personne s'y prépare. En France, Anne-Marie Guillemard (1972) a observé des différences en fonction du milieu social : dans les classes populaires, la retraite provoquait une sorte de « mort sociale » (la personne perd ses rôles adultes et n'en retrouve pas d'autres) alors que dans les classes favorisées, la personne tendait à conserver certains de ses rôles (voire à en développer de nouveaux). Les travaux qu'elle a conduits depuis mettent en évidence que la grande majorité des retraités s'engagent désormais dans un modèle de « retraite-loisirs » ou bien de « retraite-solidaire » (engagement dans des activités sociales généralement bénévoles).

La question de l'âge de la retraite

L'une des conséquences majeures de la montée du chômage* pendant le dernier quart du XX^e siècle a été l'instauration de diverses mesures de « pré-retraite » visant à permettre aux salariés de quitter leur emploi avant l'âge légal de la retraite (fixé en France à 60 ans) en bénéficiant d'un revenu. La conséquence en a été une forte baisse du taux d'activité chez les plus de 55 ans. Ainsi, en France, celui-ci était, en octobre 2005 de 37,8 % chez les 55-64 ans.

Ce phénomène — qui n'est pas propre à la France, même s'il y est plus affirmé que dans d'autres pays (taux d'activité des 55-64 ans en Europe des Quinze : 42,2 %) — s'inscrit dans le contexte général d'un vieillissement général de la population. Le coût des retraites tend à constituer une charge de plus en plus lourde pour la collectivité (aujourd'hui en France, de l'ordre de 10 % du PIB) : celle-ci devrait s'accroître encore de manière notable dans les prochaines années. En effet, au niveau européen « la proportion de la population âgée de plus de 65 ans par rapport à la population en âge de travailler passera de 25 % en 2002, à 27 % en 2010, 30 % en 2015, 32 % en 2020, 40 % en 2030 et 48 % en 2040 » estime un rapport « Sur l'avenir de la politique sociale de l'Union européenne élargie » rédigé en 2004 à la demande de la Commission européenne. Le Conseil européen de Barcelone, en 2002, a demandé aux États membres d'augmenter de cinq ans l'âge moyen du départ à la retraite et les législations nationales dans ce domaine ont donc été progressivement modifiées (l'objectif fixé au sommet de Lisbonne est d'atteindre un taux d'activité des 55-64 ans de 50 % en 2010).

Ces reculs de l'âge de la retraite ont provoqué — et continuent de provoquer — de vifs mouvements sociaux, dans différents pays de l'Union. Ces mesures rencontrent l'opposition des employeurs et des salariés. Les premiers préfèrent souvent se séparer des salariés âgés généralement plus coûteux et moins flexibles que les plus jeunes. La plupart des seconds aspirent à une retraite qu'ils perçoivent comme un temps d'épanouissement, par opposition à leurs conditions actuelles de travail devenues au fil des années de plus en plus difficiles et stressantes (compte tenu notamment des gains de productivité : celle-ci étant particulièrement élevée en France). On imagine mal le maintien des travailleurs vieillissant en activité professionnelle sans des modifications de l'organisation du travail qui tiennent compte de leurs possibilités effectives. En effet, observent Laville *et al.* (2004, p. 565) « les horaires de nuit ou postés, les contraintes sévères de temps, les exigences physiques élevées sont de moins en moins bien tolérées avec l'avancée en âge. Par ailleurs, les atteintes organiques, qu'elles soient liées au travail ou non, augmentent avec l'âge et créent des handicaps dans les situations de travail à fortes exigences physiques, sensorielles ou temporelles ; or l'évolution du travail tend à diminuer les possibilités d'affecter les salariés âgés à des postes "doux" ». Une profonde réorganisation des conditions de travail apparaît donc nécessaire. Elle pourrait avoir des incidences majeures sur l'organisation des « carrières », des trajectoires professionnelles et des représentations sociales des temps de la vie (Guillemard, 2003).

Références

- GUILLEMARD A.-M. (1972). *La Retraite. Une mort sociale*. Paris, Mouton.
- GUILLEMARD A.-M. (2003). *L'Âge de l'emploi. Les sociétés à l'épreuve du vieillissement*. Paris, Armand Colin.
- HAYES N. (1994). *Foundations of Psychology. An Introductory Text*. London, Routledge.
- LAVILLE A., GAUDART C., PUEYO V. (2004). « Vieillesse et travail ». In E. BRANGIER, A. LANCY, C. LOUCHE (éd.), *Les Dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (p. 559-589). Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- LEMAIRE P., BHERER L. (2005). *Psychologie du vieillissement. Une perspective cognitive*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MORA G. (2005). *Jusqu'au terme de l'existence. Approche de la vieillesse et de la fin de vie*. Paris, Vuibert.
- PASCAUD M. (2004). « Vieillesse ». In *Encyclopaedia Universalis*. Paris, Encyclopaedia Universalis.
- SIGELMAN C.K. (1999). *Life-Span Human Development* (3^e éd.). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

INDEX DES NOTIONS¹

A

accomplissement 138-139

acteur social 3-10, 66, 181, 214, 278, 281, 289, 293, 385, 413

activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) 131, 138, 159, 351

activité 11-13, 78-80, 281, 451-453

actualisation 139-140, 257, 293, 327, 395

adaptabilité de carrière 134, 286-287

adolescence 14-20, 21, 22, 24, 28, 61-63, 69, 70, 116, 129-133, 136, 192-193, 228, 239, 254, 262, 265, 270, 278, 285, 320, 326, 350, 428, 439

adulte (âge) 14, 17, 21-23, 61, 62, 103, 129, 133, 134, 189, 193, 235, 262, 268, 428, 441, 446, 449-452

affordance 135, 138

Agence nationale pour l'emploi (ANPE) 2, 79, 89, 102, 105, 240, 260, 282, 313

alliance de travail 99-101, 177

alternance 30-33, 42, 196, 259, 292, 434
analyse

– du travail 37, 39, 179, 213, 273, 371, 389, 392

– systémique 99, 177

anticipation de rôle 405

appariement 34-40, 98, 192, 267, 282, 367, 371, 416-417

apprentissage

– **développement de compétences nouvelles** 16, 34, **45-48**, 83-84, 88, 93, 129, 134-135, 153-154, 186, 220-221, 223, 249, 254, 266, 282, 289, 292, 300, 303, 309, 350, 354, 444-445

– **formation des apprentis** 2, 30, 32, 37, **41-44**, 104, 145, 158, 196, 199-200, 208-209, 214, 233, 288-289, 292, 309, 312, 317, 411, 443

– social 44, 223

aptitude 15, 32-36, 47, 54, 85, 90, 95, 103, 158, 174, 180, 229, 258, 265, 269, 275, 308-309, 312, 318, 320, 366, 371, 386, 389-390, 418, 420, 422, 424, 426, 442-444

Association nationale pour la formation des adultes (AFPA) 2, 102, 105, 140, 260, 313, 445

Association pour l'emploi des cadres (APEC) 105, 240, 314

1. Les termes en caractères gras font l'objet d'un article aux pages indiquées également en caractères gras.

associationnisme 45-46
 attente de résultat 135, 154, 224, 367, 398, 400
 autoévaluation 189, 227, 322, 419
 autoformation 244
 autonomie 8-9, 17, 19, 21, 51, 89-91, 124, 126, 144, 162, 235, 259, 278, 290-292, 300, 305, 325, 343, 349, 447
 autosélection 70, 228-229, 250, 318, 326, 327
 autrui généralisé 405

B

baccalauréat 143, 152, 189, 203, 228, 318, 325-328, 382, 412
 – professionnel 31-32, 42, 203-205, 317, 319, 382
 behaviorisme 45-46, 82-83, 134, 300
 bénéfice 4-6, 385
 besoin 139, 299-301, 387, 394-395, 438
 biais (dans les questionnaires) 359-361
Big five (théorie des) 335, 362
bilan de compétences, 38, **49-55**, 105, 125, 162, 171, 189, 199, 267, 311, 314, 322, 356, 363, 392, 419, 426, 443-447
 Brevet
 – d'études professionnelles (BEP) 31-32, 42-43, 203, 239, 317, 319, 445
 – de technicien supérieur (BTS) 42, 203-204, 325-326
 – des collèges 143
 Bureau universitaire de la statistique (BUS) 158

C

capacités 39-40, 62, 86-87, 98, 144, 170, 202, 214, 259, 280-281, 285, 301, 346, 353, 356, 358, 371, 397, 434, 450
capital humain **56-59**, 179, 203, 261, 387-388
 caractère 332-333
carrière personnelle et professionnelle 8, 25-27, 53, **60-97**, 99-100, 117-118, 133-135, 157, 171, 178, 181, 286, 289-290, 292, 295, 303, 307, 310, 317, 319, 345, 366-367, 372, 385, 387-388, 391, 427-728, 434, 454

carte

- **cognitive des professions** **68-73**, 133, 192, 223, 229, 320, 337, 376, 398
- scolaire 412-413

catégories socio-professionnelles **74-77**, 281

Centre

- d'aide par le travail (CAT) 240, 257
- d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) 207, 210, 215, 258, 268, 369
- d'information et d'orientation (CIO) 2, 54, 104, 240, 260, 313, 321, 412, 443
- d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) 248
- d'orientation professionnelle 2, 323
- de bilan 2, 50, 54, 314, 443
- de formation d'apprentis (CFA) 41
- pour le développement de l'information sur la formation permanente (CentreINFFO) 252

Certificat

- d'aptitude professionnelle (CAP) 31, 33, 42-43, 145, 203, 243, 259, 355, 445
- de qualification professionnelle (CQP) 145, 187

champ

- scolaire 115, 382
- social, 114-115, 382

chaos vocationnel 60, 310, 434

chômage 12-13, 60, **78-81**, 171-175, 197-198, 206-207, 209-210, 212, 258, 260-261, 277-278, 266, 310, 319, 326, 340, 345, 366, 375, 388, 441, 446, 453

classe

- d'intégration scolaire (CLIS) 237
- préparatoire aux grandes écoles (CPGE) 324, 325, 327
- sociale 74, 114, 249, 260, 262

coaching 138

cognitif (traitement cognitif de l'information) 46-48, 54, **82-85**, 92, 99, 111, 120-121, 159-160, 163, 177, 222, 264, 267, 300, 334, 378, 398-399, 408

collège 7, 31, 152-153, 161-162, 203, 249, 254, 317-318, 354, 384, 411-413

- d'enseignement secondaire (CES) 152, 412
- d'enseignement technique (CET) 412

Commission

- des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) 235-236
- professionnelle consultative (CPC) 204

compétences 16-18, 26-27, 31, 34, 38, 40, 49-57, 61, **86-94**, 125-126, 135, 138-139, 144, 159, 161, 163, 171, 178, 181, 185, 188-189, 192, 195, 196, 199-200, 203-204, 207-208, 210, 213-214, 227, 230, 232, 245, 248, 254, 264, 266, 272, 275, 284-286, 290, 292, 310-311, 320, 322, 341, 353, 356, 371, 373, 383, 386-387, 389, 394, 415, 418, 425, 444-447

concept de soi (voir représentation de soi)

conditionnement 45-46, 221, 223, 334, 386

Congé individuel de formation (CIF) 199

conseil en orientation 35, 37, 38, 40, 54, 61, 65, 91-92, **95-102**, 103-104, 108, 116, 129, 132, 160, 173-179, 267, 274, 312, 322, 329, 379, 384, 426, 430

conseiller

- à l'emploi 100, 103
- bilan 100, 103
- **d'orientation** 1, 2, 32-33, 47, 51-52, 96-98, **101-105**, 124, 173, 175-178, 252, 282, 309, 312, 329, 415-416, 418, 430, 434
- d'orientation-psychologue 102, 104, 163, 236, 313, 321, 329, 345
- en insertion 102, 105-106, 313, 329
- professionnel 329

construction de soi 102, 104, **108-113**, 114, 164, 176, 189, 218, 224, 246, 279, 310, 366, 409

constructivisme 66, 98-110, 112, 134, 218, 244, 286, 367, 409

contexte 16, 65, 100-101, 108-111, **114-118**, 131-132, 134, 171, 184, 298, 232-233, 244-246, 248, 266, 278-279, 284-285, 288, 310, 366, 376, 399-400, 409, 427, 429, 431-432

Contrat

- d'emploi consolidé (CEC) 261
- de qualification 252
- de travail 280, 290
- emploi-solidarité (CES) 261

coping 21, 181, 429

coût 4, 5, 385

Crédit formation individualisé (CFI) 259-260

cristallisation 62, 132, 159, 192

D

décision 5, 52, 57, 71, 84, 93, 99, 102, **119-122**, 131, 135, 160, 164, 184, 188, 192, 223, 254, 264, 267, 278, 284-286, 300, 307, 309, 320-322, 335, 365, 367, 373, 385-386, 388, 390, 416-418, 426, 442, 444

déontologie **123-127**, 373

désengagement professionnel 277

désirabilité sociale 360

développement 21, 23, 25, 29, 61-63, 99, 108, 115-117, **128-137**, 140, 181, 220, 261, 268, 274, 284, 367, 424, 429, 431, 434, 446, 449

– moral, 17, 23, 130, 451

– **personnel** 109, 129, **138-142**, 163, 275, 334, 395, 419, 436

didactique 48, 254

diplôme 31-32, 41-42, 56, 58-59, 106, **143-146**, 185, 199, 203-204, 206-207, 213-216, 228, 258, 259, 262, 282, 292, 295, 325, 326, 355-356, 389, 412, 441-444

– d'enseignement supérieur spécialisé (DESS) 203, 446

dissonance (cognitive) 192, 321, 379, 427, 433

division du travail **147-150**, 303

docimologie 185

doctorat 325

Droit individuel à la formation (DIF) 199

E

échec scolaire 8, **151-156**, 277, 321, 328, 345

échelle professionnelle 269

école 7, 317, 345, 349, 382-383, 411-412, 427, 431

éducation à l'orientation 19, 48, 52, 61, 110, 128, 131, 138, **157-165**, 184, 188, 252, 275, 285, 322, 335, 345, 352, 351, 363, 368, 379, 384

emploi 11-12, 14, 40, 75, 78-80, 86, 89, 96-97, 101-102, 128, 146, 154, 160, 163, **166-168**, 170-171, 178, 180, 186, 194, 196, 198, 200, 204, 206, 209, 211-212, 214-215, 219, 249, 253, 258-260, 276-277, 281-282, 288, 292-293, 295, 303, 307, 310, 316, 325, 337, 353, 355, 357, 375, 387, 389, 395, 432, 438

employabilité 80, **170-174**, 291, 390, 392, 441

empowerment 136, 345

emprise 53-54

enseignement programmé 46

entretien 35, 37, 61, 65, 95-97, 99-100, 105, **173-182**, 184, 187, 252, 275, 290, 292, 314, 322, 356, 358, 363, 370-387, 374, 384, 389, 390, 418-419, 438, 447

espace de vie 63, 114-115, 432

estime de soi 53-54, 139, 170, 301, 329, 397, 407, 403, 406

étalement 421

éthique 112-113, 125, 312, 373, 438

évaluation 51-52, 70, 86, 89, 91-92, 99, 101, 119, 125, 135, 178, **183-191**, 192, 211, 266, 318, 325, 348, 356, 361, 368, 372, 373, 386-390, 407, 415, 419, 421, 424-425, 430, 436, 444-446

exclusion 260, 262, 313, 318, 338

exploration 38, 62, 84, 159, 178, **191-194**, 253-255, 267, 286, 300, 320, 335, 363, 379, 416-417, 428, 438

F

fidélité (des évaluations) 361-362, 420, 422

flexibilité 81, **194-197**, 291, 304, 339, 447, 50, 452, 454

formation

– **professionnelle continue** 30, 52, 54, 57, 144-145, **198-201**, 206-209, 211, 213-215, 313, 365, 411, 444, 446

– **professionnelle initiale** 30-31, 42, 54, 57, 187, 198, **202-205**, 206-209, 211, 213-215, 354, 356

– **emploi (relation)** 144, 151, **206-217**, 257-258, 282, 319, 366

forme identitaire 111-113, 290-291

G

General national vocational qualifications (GNVQ) 445

génération 277

genre (masculin-féminin) 12, 16, 19, 24, 68-71, 100, 133, 168, 192, **218-231**, 254, 320, 400, 407-408

gestion prévisionnelle 387-388

graphologie 372-373, 389

H

habiletés 3, 16, 22, 65, 84, 86, 97, 118, 133, 135, 148, 174, 309, 351, 353, 371, 450-451

habitus 111, 382-384

handicap 81, 100, 169, **232-242**, 257-258, 454

histoire de vie (récit de vie) 53, 65, 100, 109-110, 118, 178, 181, **243-247**, 261, 447

homosexualité 219, 230

I

identification 112, 132, 189, 216-218, 225, 255, 262, 278, 289, 291, 320

identité 8-9, 16, 18, 24, 27-28, 52, 65-66, 111, 131, 218-220, 222, 224, 230, 245, 262, 271, 278, 288-292, 309, 311, 320, 333, 348, 367, 375, 379, 402, 407, 428

image de soi (voir représentation de soi)

inadaptation 232, 236

incidents critique (méthode des) 181

individualisation 8, 195, 260, 416

individualisme 2, 38, 140, 161, 311-312, 437, 439

– méthodologique 3, 385

inégalité 123, 151, 153, 188, 193, 216, 227, 230, 234, **248-251**, 296-297, 318-320, 330, 343, 373, 382

Internet 418-419, 443, 445

information 17, 102, 126, 130, 157-158, 162, 191, 193, **252-256**, 282, 285, 322, 329, 335, 363, 379, 395, 415, 423

insertion 1, 2, 21, 28, 51-52, 54, 70, 80, 102, 104, 106, 152, 173, 179, 183-184, 200, 207-208, 210-212, 233, 235, 240, 243, 254, **257-263**, 276, 312, 314, 317, 324-326, 329, 338-329, 346, 364-366, 392, 419, 441

Institut médico-éducatif (IME) 238, 257
 Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) 35, 158, 366, 368-369
 Institut universitaire de technologie (IUT) 203-204, 328-327
 intégration 6-7, 9, 236-237, 259
intelligence 17-18, 37, 130, 233, **264-267**, 332, 362, 420, 422-424
 interactionnisme symbolique 61, 63
intérêts 9, 34-35, 37-38, 50, 62, 64-65, 69, 71, 97-98, 100, 126, 131, 135, 174, 188, 192, 228-229, 251, **268-275**, 285, 312, 320, 335, 350, 358, 361-362, 366-367, 371, 399, 414, 417-418, 436-439
 internalité 177, 309, 334, 434
 inventaire du système des activités 433-434
 itinéraires pour un métier 416

J

jeunes 11-12, 37, 79-80, 100, 103, 105-106, 115, 153, 157, 160, 168, 200, 204, 206-207, 209, 210-212, 214, 216, 227, 233, 253-258, 260-262, 2685, **276-279**, 281, 296, 321, 324, 339, 349, 350, 355, 382, 428

L

licence 203, 325, 446
 logique d'action 6, 132-133
 lycée 8, 152-153, 161, 249, 254, 318, 345, 411-412
 - d'enseignement professionnel (LEP) 153

M

Maison de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE) 252
 Maison départementale des personnes handicapées 234
marché du travail 11, 60, 81, 103, 144-145, 166, 170-171, 193, 196, 204, 208, 210, 216, 226, 230, 254, 257, 258-259, 262, 275, **280-303**, 291, 295-296, 319, 340, 365
 masculinité-féminité 68-69, 71, 115, 192,

225, 320
 master 203, 207, 321, 325
maturité vocationnelle 134, 162, **284-287**, 362
métier 75, 80, 90-91, 126, 144, 148, 158, 160-162, 202, 206-209, 211-212, 215, 253, 255, 275, 281, **288-294**, 307-308, 312, 320, 354, 375, 416-417, 438
 missions locales 2, 102, 106, 240, 259-260, 313, 443
mobilité 160, 171, 188, 209-210, 281, 291-292, **295-298**, 319, 384, 391, 441
motivation 48-50, 52-53, 84, 92, 105, 116, 139, 159, 162, 164, 171, 187, 189, 254, 257, 268, **299-302**, 333, 351, 362, 371, 383, 386, 394, 398, 408, 434, 436

N

National vocational qualification (NVQS) 210, 216, 444-445
 non-directivité 97, 173, 174-178, 180
 normes 7, 21, 27-28, 61, 64-65, 125, 134, 167, 177, 183, 209, 215, 218, 224, 226, 232-233, 281, 285-286, 293, 305, 339, 374, 378, 425, 428, 436

O

objectivation 375
 Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA) 258, 365
 Office national d'information sur les études et les professions (ONISEP) 158, 252, 412, 419
 organisation
 - apprenante 305, 310
 - **du travail** 86, 88, 171, 187, 194-195, 206-209, 213, 291-193, **303-306**, 308-309, 310, 312, 356, 454
orientation
 - **professionnelle** 1, 2, 30, 35, 52, 60, 138, 259, 266, 268, 282, **307-315**, 316, 321, 342
 - **scolaire** 36, 38, 60, 138, 185, 188, 266, 308, 313, **316-323**, 342, 384
 - **universitaire** 189, **324-331**

P

pédagogie

- de soutien 155
- différenciée 155
- du projet 351

Permanence d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) 2, 102, 106, 240, 259-260, 313, 443

personnalité 7, 18, 39, 53, 65, 84, 92, 118, 139, 177, 188, 224, 248, 266, 270-272, **332-336**, 358, 361-363, 371, 420, 422, 424-425

personnalisation 433

Plan d'aide au retour à l'emploi (PARE) 49

plasticité 134, 137

population active 11, 75

portefeuille de compétences 51, 53, 89, 90, 95, 100, 178, 188, 444, 446

potentiel humain 137-138, 334, 386-387

précarité 60, 91, 104, 167-168, 196, 259-262, 277-278, 281, 296, 310-311, **337-340**, 367, 382, 434

prestige 70-74, 139, 188, 192, 260, 274, 296, 320, 376, 403, 438

procédure d'orientation 101, 104, 318, 324, 326, **341-343**, 350, 365, 384, 412-413

programme d'actions personnalisées pour un nouveau départ 314

projet 1, 9, 14, 18-19, 28-29, 31, 38, 50-52, 54, 63-66, 105, 116-117, 125-126, 130-131, 133, 161, 171, 188-189, 192, 234, 239, 244, 253, 260, 300, 311, 317, 320-321, 324, 329, 341, **344-352**, 363, 367, 383, 391, 413, 417-418, 428, 439, 446-447

- d'action éducative 345
- d'établissement 161, 345-346, 413

prototype 191-192, 255, 377, 408

psychanalyse 19, 98-100, 175, 177, 218, 300, 333, 374, 406

psychologie

- clinique 2, 83, 243
- cognitive 82-84, 161, 163, 264, 374, 408
- différentielle 2, 36, 98, 177, 265
- du développement 2, 159

– humaniste 159, 163, 300, 333

– sociale 2, 218-219, 374

psychologue du travail (de l'AFPA) 102, 105, 313

Q

qualification 2, 7, 12, 31, 42, 56, 60, 75, 81, 90-91, 102, 147-148, 153, 160, 167, 169-171, 180, 185, 187, 195, 199-200, 207-210, 213, 215, 227, 259, 266, 280-282, 289, 292, 295, 303, 309-310, 313, 325, **353-357**, 375, 387, 443-444

questionnaires 35, 37-38, 40, 54, 95, 97-98, 100, 157, 173, 178, 180, 187, 268-269, 272, 274-275, 286, 301, 312, 336, **358-363**, 371, 374, 416-417, 420, 425, 437-438, 447

R

rationalisation 71, 133, 305, 321, 375

rationalité 4, 57-58, 120, 278, 292, 385

recherche d'emploi 1, 43, 51, 78, 81, 169, 171, 203, 267, 260-261

recherche en orientation 2, 37, 75, 86, 158, 173-174, 181, 243, 293, 312, **364-369**

recrutement professionnel 34, 92, 125, 171, 173-174, 179-180, 206, 212-213, 281-282, 313, **370-373**, 389-390, 424, 426

redoublement 152-153

remédiation 30-31, 186, 426

Répertoire français des emplois (RFE) 213

représentation de soi 16, 53, 63, 65, 70, 92, 98, 117, 127, 135, 161, 164, 191-193, 223, 232, 286, 320, 333-335, 360, 367, 401-402, 404, 407-409

représentations professionnelles 68, 71, 84, 132, 161-164, 191, 193, 203, 254-255, 320, 322, 335, **374-380**, 399-400, 406, 408, 416

reproduction (sociale) 6, 123, 154, 204, 262, 297, 365, **381-385**

Réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté (RASED) 155, 237

ressources humaines 56, 86, 89-90, 170, 187, 291-292, 370, **386-393**, 443

« *retravailler* » 314

Revenu minimum d'insertion (RMI) 257, 260, 314

risque 5-6, 385

S

satisfaction au travail 302, 372, **394-396**, 400, 438-439

schéma de soi (voir représentation de soi)

Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) 236, 238

sélection professionnelle (voir recrutement professionnel)

sentiment de compétence 46, 53, 62, 99, 135, 177, 189, 224, 228, 334, 350, 367, **397-400**, 407, 434

Service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO) 329

socialisation 3, 7-9, 17, 162, 204, 222, 259, 262, 273, 276, 278, 383, 400

socioanalyse 246

soi 9, 26, 28, 52-54, 95, 97, 109-111, 117, 132, 162, 176, 178, 218, 221, 245, 246, 255, 267, 285, 289, 292, 300, 333, 370, **401-410**, 429, 430, 434, 447

spécification 62, 132, 159

stéréotype 8, 117, 161, 223, 229, 230, 253, 255, 273, 327

stratégie d'orientation 3, 6, 8-9, 121, 178-179, 181, 279, 286, 324, 365, 429-430

style

– cognitif 334, 424

– de décision 121

– de vie 24, 27, 74, 102, 307, 451

subjectivation 7-9, 109-111, 181, 218, 246, 366

syndicalisme 209, 277, 280, 289, 291, 354

système scolaire 4, 19, 38, 96, 100, 104, 128, 143, 152, 159, 160, 183, 210, 258, 348, 341, 356, 365, 367, 381, 384, **411-414**

T

tâche de développement 25, 61-62, 161, 452

taux

– d'activité 12

– d'emploi 12

taylorisme 91, 151, 194, 207, 214, 303-305, 309, 354, 356, 395

technologies de l'information et de la communication 88, 198, 207, **415-419**

tempérament 332-333

tendance de réponse 359-361

test 35-36, 39, 56, 87, 95-98, 100-101, 170, 177-178, 180, 185, 228, 264-265, 275, 312-313, 361, 366, 371, 389, 416, **420-426**, 439, 447

théorie implicite de la personnalité 64

toyotisme 195

trajectoire 60, 246

Trajet d'accès à l'emploi (TRACE) 313

transition 14, 25-26, 29, 53, 61-62, 96, 99-100, 103, 115, 117, 134, 171, 178, 181, 258, 262, 278, 281, 286, 308, 310-312, 339, 366-367, 370, 392, **427-435**

tutorat-mentorat 327

type 69-70, 270-275, 288, 333, 337-338, 361

typicalité 377

typification 222

U

université 325-330, 342, 445

utilité 5, 120, 309, 417

V

valeurs 7, 17, 19, 24, 26-28, 34, 38-39, 52, 64, 98, 100, 118, 123, 125-126, 131, 154, 160-161, 183, 221, 228, 248, 312, 317, 335, 345, 351, 361-362, 366, 376, 399, 418, 427, **436-440**

validation des acquis 53, 145, 171, 181, 187-189, 199, 310, 312, 314, **441-448**

validité (des évaluations) 361-362, 371-372, 389, 420, 422, 424-426

vieillesse 25-26, 62, 168, **449-454**

Z

Zone d'éducation prioritaire (ZEP) 156, 330, 346, 350, 413

Zone proximale de développement 130

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Abric C. 380
Adler A. 175
Akiki J. 232, 242
Alfeld C. 385
Allal L. 189
Allport G.W. 437
Assouline M. 273, 275
Atchley R.C. 452
Atkinson J.W. 301-302
Aubret J. 51, 53, 90, 93, 102, 182, 189, 373, 386, 392-393, 446-447
Axelrad S. 131

B

Babbage C. 148
Baldwin J.M. 405
Balicco C. 182
Baltes P. 133-135
Bandura A. 46, 48, 53, 55, 99, 134-135, 223- 224, 334, 398, 400
Barbier J.C. 197
Barbier J.M. 189
Bariaud F. 20
Barthélemy J.P. 122
Baubion-Broye A. 92, 93, 433, 435
Baudelot C. 251, 365

Beaud S. 201
Beaujolin R. 197
Becker G.S. 57, 59, 393
Becker H. 61, 63-66
Beduwé C. 216
Beillerot J. 380
Bell D. 129, 137
Bem S. 219, 225
Berger P.L. 108, 113
Bernard H. 73
Bernaud J.L. 54-55, 275, 335, 363, 419, 426
Bertaux D. 247
Berthelot J.M. 322, 343
Berthoud S. 275
Bessy C. 283
Best F. 156
Bherer L. 454
Bigeon C. 229
Binet A. 265, 423
Blanchard S. 51, 55, 102, 182, 190
Blanchard-Laville C. 376, 380
Bonardi C. 380
Bonicef M.F. 190
Bonnet C. 85
Bonnewitz P. 385
Bonora D. 190

Bordin S. 99
 Bosc S. 77
 Boudon R. 3, 10, 365, 385
 Bourdieu P. 3, 77, 110-111, 114-115, 145, 221, 223, 245-247, 277, 365, 381-383, 385
 Bourguignon O. 127
 Boutinet J.P. 28-29, 60, 345
 Boy T. 419
 Boyer R. 197
 Braconnier A. 20
 Bréchon P. 438, 439
 Brim O. 29
 Bronfenbrenner U. 114, 116, 118, 135, 431
 Brooks L. 72
 Brown D. 72, 400, 439
 Brown S.D. 101-102, 135, 223, 287, 367, 398, 400
 Buechtemann C. 216
 Bujold C. 66, 165, 193
 Butler J. 226, 231

C

Cadet B. 85, 122
 Cadin L. 386, 393
 Caillods F. 33
 Canguilhem G. 226
 Cantril H. 432
 Carayon D. 54-55
 Cardinet J. 189
 Caroff A. 368
 Castel R. 170, 263
 Chabaud-Rychter D. 150
 Charlot B. 205, 366
 Charpentier J. 351
 Chevalier G. 73
 Chiland C. 219
 Cingolani P. 340
 Claes M. 20
 Claparède E. 268
 Clot Y. 447
 Colardyn D. 93, 444, 447
 Collin A. 61, 65-66, 114, 117, 245
 Collin B. 351
 Cooley C.H. 403-404, 409

Coriat B. 306
 Cormier L.S. 99, 430
 Couppié T. 231
 Crahay M. 156, 251
 Crites J.O. 285, 287
 Crozier M. 3, 10
 Cuin C.H. 298
 Curie J. 433-434
 Cuvillier B. 247

D

Danvers F. 107, 307, 315, 368
 Darrow C.N. 67
 Dawis R. 39-40, 98, 367
 Dejours C. 230
 Delory Momberger C. 109 246-247, 351, 447
 Delzongle F. 380
 Demazière D. 81, 181-182, 243, 247, 263
 Demeuse M. 146
 Descamps O. 247
 Descolonges M. 293
 Descombes J.P. 275
 Desrosières A. 77
 Devaux M. 73
 Devos P. 73
 Dewey J. 351
 Dickès P. 426
 Dilthey W. 246
 Doeringer P. 282
 Doize W. 380
 Dosnon O. 122, 287
 Drancourt C.N. 263, 279, 366
 Dubar C. 181-182, 201, 243, 247, 263, 278-279, 293, 309, 357, 367
 Dubet F. 6-8, 10, 181, 323, 366
 Dubois M. 328, 331
 Dubreuil B. 242
 Dumora B. 113, 132-133, 137, 181, 193, 229, 323, 367
 Duponchelle L. 122
 Dupont J.B. 275
 Durand J.P. 306
 Durkheim E. 114, 148, 374
 Duru-Bellat M. 231, 251, 323, 365
 Dutercq Y. 414

INDEX DES AUTEURS CITÉS

E

Eagly A. 223-224
 Ebersold E. 171, 172
 Eccles J.S. 385
 Eckes T. 231
 Edwards R.C. 217
 Egan G. 99, 101, 178, 182
 Ehrenberg A. 28
 Ehrhardt A.A. 219
 Eicher J.C. 59
 Eme B. 263
 Épiphané D. 231
 Erikson E. 23, 24, 28, 129, 133, 451
 Escribe C. 85
 Estabiet R. 251, 365
 Evéquo G. 88, 93
 Eymard-Duvernay F. 283
 Eyraud E. 209
 Eyraud F. 216, 283

F

Faure A. 73
 Fayol M. 48
 Feertchak H. 440
 Fenouillet F. 302
 Ferrand N. 247
 Ferrieux D. 54-55
 Figeat M. 205
 Fischer K. 16, 22, 133
 Flament C. 380
 Flanagan J.C. 181
 Flieller A. 426
 Folkman S. 429
 Fontègne J. 35
 Forgeot G. 325, 331
 Forner Y. 122, 287, 367
 Foucault M. 226, 245-247
 Fougéyrollas-Schwebel D. 150
 Fourcade B. 337, 340
 Francequin G. 247, 330-331
 Francès R. 396
 Freud A. 19
 Freud S. 23, 130, 133, 175
 Freyssinet J. 81, 208, 216
 Friedberg F. 3
 Friedmann G. 150, 354, 357

G

Gadamer H.G. 246
 Galland O. 278-279
 Gaonac'h D. 48
 Gardner H. 267
 Garnet L.D. 231
 Garonna P. 217
 Gati I. 367
 Gaudart C. 451, 454
 Gaudron J.P. 54-55
 Gauléjac V. de 244, 247
 Gautié J. 325, 331
 Gavand A. 373
 Gazier B. 13, 168, 170, 172
 Gendre F. 275
 Genet J. 347
 Gergen K. 109
 Germe J.F. 282
 Gesell A. 130
 Ghiglione R. 85
 Gibson J. 136
 Giddens A. 28
 Gilbert D. 86, 447
 Gilbert P. 93, 189, 373, 386, 392-393, 446-447
 Gillig J.M. 156
 Gingras M. 66, 435
 Ginsburg S. 131
 Ginzberg E. 131-132, 134, 181
 Giret J.F. 216
 Goblot E. 382
 Golder C. 48
 Goldstein K. 139
 Goleman D. 267
 Gombert J.E. 48
 Goodman 311
 Gorz A. 150
 Gottfredson L. 68-72, 133, 223, 229, 367
 Green A. 230
 Green R. 218
 Greenson R. 99
 Grosbras F. 164
 Gubrium J. 109
 Guérin F. 386, 393
 Guichard J. 40, 67, 73, 102, 106-107, 110, 113, 118, 122, 127, 163-164, 182, 193, 251, 275, 287, 302, 315, 323, 326, 331, 351, 367, 369, 380, 410, 435, 440

Guilford J.P. 159
 Guillemard A.M. 453, 454
 Guillevic C. 426
 Guionnet C. 231
 Gurgand M. 59, 201
 Gysbers N.C. 99, 102, 105, 107, 178

H

Hackett G. 135, 223, 367, 398, 400
 Hackney H.L. 99, 430
 Hajjar V. 92-93, 433
 Hall G.S. 19, 129, 133
 Halverson C. 222, 408
 Hammer B. 440
 Harré H. 112
 Harré R. 109, 113
 Harter S. 410
 Havighurst R.J. 23, 25, 61-62, 367, 428, 452
 Hayes N. 452, 454
 Heidegger M. 345-347
 Hennequin M.P. 380
 Hénoque M. 105, 107, 165, 256, 323
 Heppner M. 99, 102, 178, 434
 Heppner P.P. 368, 369
 Herbage F. 395
 Herma J. 131
 Hermans H. 109
 Holland J.L. 69-70, 270-275, 362, 367, 416
 Holstein J. 109
 Houde R. 25, 29
 Houillon V. 232, 242
 Hughes E. 61
 Huteau M. 40, 67, 73, 102, 106-107, 122, 127, 164, 182, 190, 193, 251, 267, 275, 287, 302, 315, 323, 335-336, 351, 363, 367, 369, 373, 380, 390, 393, 408, 410, 426, 435, 440

I

Inhelder B. 16
 Isambert-Jamati V. 366

J

Jackson S. 20
 Jacques F. 113
 Jacques M.H. 385

James W. 401-403, 407, 410
 Jardillier P. 387, 392-393
 Jeamment P. 20
 Jodelet D. 380
 John O.P. 336
 Johnston A. 102
 Johnston J. 99, 178

K

Kagan J. 29
 Katz M.R. 438, 440
 Kelly G. 99, 362
 Kempen H. 109
 Kimmel D.C. 231
 Kivlighan D.M. 369
 Klein E.B. 67
 Kohlberg L. 17, 23, 129-130, 219, 222, 451
 Kohut H. 406, 410
 Köller O. 385
 Kram K.E. 23, 26
 Kraus W. 28-29
 Krumboltz J. 99, 135, 223-224, 367
 Kuder G.F. 269
 Kunda Z. 409

L

Labopin A. 384
 Lacan J. 112, 226
 Lacroix M. 141-142
 Laine A. 448
 Lallement M. 197
 Lancry-Hoestlandt A. 232, 242
 Landsheere G. de 190, 426
 Larcebeau S. 275
 Laugier H. 35
 Lautrey J. 40, 267, 315, 426
 Laville A. 451, 454
 Law B. 114 117
 Layte M. 445, 448
 Lazarus R. 429
 Le Boterf G. 94
 Le Grand J.L. 247
 Le Maner-Idrissi G. 231
 Lecomte C. 99 178
 Lecoq P. 48
 Ledru M. 86, 94
 Legrand A. 105, 107, 165, 256, 323

INDEX DES AUTEURS CITÉS

Legrès J. 130, 137, 160
Lehalle H. 20
Lemaire P. 454
Lemaire S. 331
Lemel Y. 77
Lemoine C. 53-55
Lent R.W. 135, 223-224, 287, 367, 398, 400
Léon A. 158
Lerner R. 135
Levinson D. 23, 26-27, 61-62, 67, 181, 367, 428
Levinson J. 61
Levinson M.H. 67
Lévi-Strauss C. 221
Lévy V. 380
Lévy-Garboua L. 59
Lévy-Leboyer C. 190, 336, 373, 396
Lewin K. 62, 114, 432
Lhotellier A. 54-55, 102, 182
Liberman R. 242
Lieury A. 85
Lofquist L. 39-40, 98, 367
Lopez A. 216
Louche C. 373
Luckmann T. 108, 113

M

Macé E. 229
Malglaive G. 30
Malrieu P. 433, 435
Marcelli D. 20
Marchand O. 13
Marcia J. 129
Mariné C. 85
Markus H. 407, 409
Marro C. 225, 231
Marsden D. 209, 216, 283
Martin C. 222, 408
Martinot D. 408, 410
Martuccelli D. 6, 7, 8, 10, 181, 366
Maruani M. 231, 168, 294
Marx K. 148, 381
Maslow A. 139, 142, 301, 333
Mauger G. 278-279
Maugeri S. 396
Maurin E. 343
McKee B. 67

Mead G.H. 109, 403-405, 410
Meara N. 98
Meignant A. 86, 94
Meir E.I. 273, 275
Merle P. 190
Merllié D. 298
Michel A. 231
Michel S. 86, 94
Mobus M. 216
Molinier P. 380
Money J. 219, 226
Montmollin M. de 150, 306
Mora G. 454
Moreau G. 44
Morin E. 3
Morley J. 168
Mosconi N. 380
Moscovici S. 374, 380
Moulin M. 373
Mullet E. 122, 367
Munoz-Sastre M.T. 122
Mure J.L. 165
Murray H.A. 300
Murray J. 425

N

Nadel H. 197
Nauze-Fichet E. 146
Naville P. 353, 357
Neto F. 122
Neugarten B. 23-25 129, 367, 451
Neveu E. 231
Nicolas S. 85
Nicole C. 294
Noiriel G. 294
Noiseux G. 165, 193
Nurius P. 407
Nuttin J.R. 302, 352

O

Oakley A. 219-221, 223, 229
Ohno T. 305
Osty F. 294

P

Palmade J. 29, 104, 434-435
Palmonari A. 380
Parizeau M.H. 123, 127

Parkes C.M. 115, 367, 432
 Parlier M. 86, 93
 Parsons F. 34-35, 97-98, 157, 174
 Pascaud M. 450, 454
 Passeron J.C. 365, 381-382, 385
 Pastré O. 150, 306
 Patton M. 98
 Paugham S. 338, 340
 Pavlov I.P. 46
 Peirce C.N. 109
 Pelletier D. 165, 193
 Pelpel P. 44
 Pémartin D. 130, 137, 160
 Perrenoud P. 189, 366
 Pervin L.A. 336
 Piaget J. 16, 22, 108, 129-130, 160, 424
 Pialoux M. 201
 Piéron H. 35, 366
 Pierrehumbert B. 156
 Pigeyre F. 386, 392-393
 Pineau G. 244, 247
 Piore M.J. 282
 Pitirim Sorokin D. 295
 Planas J. 216
 Prost A. 325, 365, 384-385
 Proudhon P.J. 147
 Puel H. 337
 Pueyo V. 451, 454

R

Raiffa H. 122
 Ravaud J.F. 242
 Ravet S. 445, 448
 Reuchlin M. 48, 85, 302, 366
 Reynaud E. 168
 Reynaud J.D. 291, 294
 Richard J.F. 85, 267
 Ricœur P. 245
 Riverin-Simard D. 60
 Rivière R. 156
 Rodriguez-Tomé H. 20
 Rogers C. 53, 97-98, 159-160, 174-175,
 177, 179, 333
 Rolland J.P. 373
 Rorschach H. 425
 Rosch E. 377
 Rose J. 216, 263, 279
 Roulin J.L. 85

Rouleau-Berger R.L. 279, 366
 Rounds J. 274
 Rouquette M.L. 380
 Rousseau J.J. 243
 Roussiau N. 380
 Ryan Krane N.E. 101-102
 Ryan P. 217

S

Sartre J.P. 345-347
 Savickas M.L. 247, 286-287, 369
 Savickas S. 134
 Schaie K.W. 22, 450
 Scheier D. 380
 Scheurer E. 351
 Schleiermacher D.E. 246
 Schlossberg N.K. 29, 99, 178, 311, 367,
 429, 430, 434, 435
 Schnabel K.U. 384, 385
 Schulenberg J. 135
 Schwartz B. 258, 263, 313
 Schwartz S.H. 437
 Segrestin D. 294
 Sewell W.H. 294
 Sigelman C.K. 29, 137, 454
 Silvestre J.J. 209, 216, 283
 Simon H. 119-120
 Simon S. 423
 Simon T. 265
 Singly F. de 363
 Sinoir G. 308-309
 Siroux D. 123, 127
 Skinner B.F. 45-46
 Smith A. 148
 Snarey J.R. 129, 137
 Solaux G. 343
 Sonthonnax F. 150
 Spenger-Charolles L. 48
 Spranger E. 437
 Stankiewicz F. 58-59
 Stoller R. 219-220
 Strong E.K. 269
 Sullerot E. 52
 Sultana R.G. 106-107
 Super D.E. 23, 26, 28, 61-63, 99, 115, 134,
 159, 284, 287, 367, 407, 428
 Sylvain M. 435

INDEX DES AUTEURS CITÉS

T

Tanguy L. 205, 263, 366
Tanner J.M. 15
Tap P. 111
Taylor C. 113
Taylor F.W. 149, 303, 304, 305
Terssac G. de 306
Thélot C. 13, 190, 298
Thierry D. 388, 393
Thill E.E. 302
Thomas W.I. 243
Tolman E. 68
Tomasini M. 146
Toulouse E. 390
Touraine A. 3, 309, 353, 355, 357
Tournois J. 426
Tracey T.J.G. 274
Trautner H.M. 231
Tremblay L. 99, 178
Tripier P. 293
Troger V. 44
Tverski A. 99

U

Ure A. 148

V

Valach L. 61, 65-67, 114, 117-118, 245, 352
Vallerand R.J. 302
Vallès V. 60
Vallet L.A. 298
Van Esbroeck R. 329, 331
Van Zanten A. 414
Vandenplas-Holper C. 29
Vauthier S. 426

Verdier E. 216
Vergnaud G. 48
Vermersch P. 447-448
Vernon P.E. 437
Ville I. 242
Vogler J. 190
Vondracek F. 135
Vrignaud P. 275, 363, 419
Vroom V.H. 302
Vygotski L. 130

W

Wach M. 440
Wacquant L. 383, 385
Wallon H. 130, 160
Walsh B. 369
Wampold B.E. 369
Ward T. 168
Waters 311
Watts A.G. 168, 329, 331, 419
Weber A. 30
Wechsler D. 423
Wieviorka M. 10
Wiley N. 109
Wittgenstein L. 109

Y

Young R. 61, 65-67, 114, 117-118, 245, 352

Z

Zagar D. 48
Zarifian P. 90-91, 94, 357
Znaniecki F. 243
Zunker V.G. 29, 102

Sous la direction de

Jean Guichard et Michel Huteau

ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE

75 concepts clés

L'orientation et l'insertion des jeunes et des adultes sont devenues des préoccupations centrales dans les sociétés postmodernes. Chacun doit faire face à diverses transitions (notamment de l'école à l'emploi ou d'un emploi à un autre) marquant sa vie professionnelle et personnelle. Celles-ci peuvent s'intégrer à la gestion d'une carrière ou être liées à la nécessité de se reconvertir.

Tant au niveau national que régional, des politiques sont définies pour développer et adapter les formations et pour faciliter l'accès ou le retour à l'emploi. L'analyse des processus d'orientation et d'insertion est aussi devenue un thème de recherches pour des psychologues, des sociologues, des économistes et des spécialistes de la gestion des ressources humaines.

Les politiques et les gestionnaires des institutions concernées par la formation et l'emploi partagent un vocabulaire commun avec les chercheurs et les divers types de conseillers (d'orientation, en insertion, à l'emploi, en ressources humaines, psychologues de l'orientation ou du travail, « coachs », etc.) qui y exercent. Ce sont ces notions et concepts, pour la plupart issus des sciences économiques, sociales et humaines, que présente cet ouvrage qui se veut aussi un véritable lexique des 75 termes fondamentaux de ce champ.

JEAN GUICHARD

Professeur de psychologie au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) à Paris, il a été aussi directeur de l'I.N.E.T.O.P. (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle).

MICHEL HUTEAU

Professeur de psychologie au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) à Paris, il a été aussi directeur de l'I.N.E.T.O.P. (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle).

Avec la collaboration de :

JACQUES AUBRET
CLAUDE DUBAR
JEAN-FRANÇOIS GERME
MICHEL LALLEMENT
JOSÉ ROSE
GEORGES SOLAUX



6460190

ISBN 978-2-10-048975-6



www.dunod.com

